

الْتَّوْجِيهُ فِي تَدْرِيسِ الْلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ

(كتاب المعلم والمؤمن والباحث في طرق تدريس اللغة العربية)

تأليف

دُكْتُور مُحَمَّد عَلَى الشَّهَان

رئيس فتح اللُّغَةِ الْقُرْبَى
وَوَكِيلِ كُلِّيَّةِ التَّرَيْكِ بِكَلْمَنْتِيُّونَ - جَامِعَةِ مَدْرَا

١٩٨٣



جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية - كلية التربية والعلوم الإنسانية - قسم التربية البدنية والعلوم الرياضية

الكتاب السادس
الرياضيات
المعلم

لطلاب المدارس الثانوية العامة

جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية

كلية التربية والعلوم الإنسانية

قسم التربية البدنية والعلوم الرياضية

جامعة

الناشر : دار المسارف - ١١١٩ كورنيش القبييل - الدمام ٢٠٣٤

طبعة ٢٠٠٦

مقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أَحْمَدُ اللَّهُ تَعَالَى وَاصْلَى وَاسْلَمَ عَلَى رَسُولِهِ الْكَرِيمِ وَبَعْدَ . . .

فَقَدْ كَنْتُ أَطْلُ أَنْتَ مُسْتَطِعُ إِنْ أَصْلَ بِالْبَحْثِ إِلَى الطَّرِيقَةِ الْمُشَكِّلَةِ فِي التَّدْرِيسِ؛ وَذَلِكَ مُكْرَبٌ بَادِيٌّ، وَذَلِكَ يَكْتَبُ فِي أَنْ جَعَلَ لَسْمَ هَذَا الْكِتَابِ مُوَالِيًّا لِلْمُؤْلِفِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَلَكِنْ اعْرَضْتُ عَنْ ذَلِكَ إِعْرَاضًا ثَلَاثًا، وَجَعَلْتُ لَسْمَ الْكِتَابِ هُوَ التَّوْرِيجَةُ فِي تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَإِذْ فِي مَجَالِ الْبَحْثِ عَنْ امْتِيلِ الطَّرِيقِ لِتَدْرِيسِ مَوَالِيِّ التَّدْلِيمِ تَبَشِّعُ التَّسْوِيلُ وَيَخْتَلِفُ الْهَرَائِيُّ؛ لَأَنْ طَرِيقَ التَّدْرِيسِ مُتَعَدِّدٌ غَيْرَ مُوَحَّدٌ، وَفِي كُلِّ طَرِيقٍ مَّرْجِيًّا سَدِّيًّا تَنْتَهِيُّ بِهَا وَتَنْتَهِيُّ عَنْ غَيْرِهَا، وَذَلِكَ يَقَّاتِلُ مَا يَرَاهُ وَاحِدَةً هَذِهِ امْتِيلُ وَاسْهَلُ

الْطَّرِيقِ فَسَدِّيَّةُ الْحَزَّ أَنَّهُ أَعْدَدَ وَأَبَدَ عَنِ السَّدَّاً .

فَالْبَحْثُ عَنْ امْتِيلِ الطَّرِيقِ إِذْنُ شَرِيكٍ أَشْبَهُ بِالصَّرْبِ بِيَهُ أَوْبِيَّةُ الْخَيَالِ أَوْ الْمَحَالِ، وَقَدْ قَبِيلَ إِنْ افْسَلَ طَرِيقَةَ فِي التَّدْرِيسِ هِيَ الطَّرِيقَةُ الَّتِي يَجْدِعُهَا الْمَدْرَسُ بِمُجْرِيِّهِ افْضَلَ .

وَمَعَ ذَلِكَ فَلَمْ يَكُنِ الْبَحْثُ عَنْ امْتِيلِ الطَّرِيقِ مَا يَذَالِ مَطْلُوبًا، لَأَنْ هَذَا الْبَحْثُ وَلَوْ لَمْ يَكُنْ إِلَى بُلوغِ النَّاهِيَةِ كَلَّا يَمْلِئُ، فَلَيْلَةُ سَيِّصَلْ حَتَّى إِلَى غَدَرِ مَعَيَّنٍ وَنَـ

هَذِهِ النَّاهِيَةِ، وَمَا لَانْتَ كَسْبٌ لِإِجْوَرِ الصَّنْ عَلَيْهِ بِالْجَمِيعِ، وَالْتَّوْقُّتُ مَعَهُ

عَنِ التَّكْبِيرِ .

على أن البحث في هذا المجال ينبغي أن يكون دائمًا مصحوبًا بالعمل والممارسة ، فنلوج الهدف يحتاج إلى النظرية عربة تحمل العمل ، وإلى العمل جواً يقود النظرية .

ولقد كتبت منذ زمان طوبل ومارنث مشدوداً إلى كلتا الوجهتين النظرية والعملية ، فقد ترسّت التربية وأنا طالب في الديبلومات العامة والخاصة ، ودرستها وأنا مدرس ومدرس أول للتربية وعلم النفس يدور التطبيق زمامه سبع سنوات ، ووجهت مدروسني اللغة العربية أكثر من ثلاث سنوات ، والبيئة يسّرّت طريل محاضرات في تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا وطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بطنطا وكفر الشيخ والقصور .

وقد اطّلعت في انتهاء ذلك على كلّ ما وقفت عليه عيني مما كتب في طرق التدريس العامة والخاصة وكل ذلك - لأنك - تتحمّل إلى في هذا المجال أثواباً كانت أثوابي موصدة ، وكشفت عن ماني كانت في ذهني غالقة .

فلا غرابة أنّ أن نهفوّ نفسي إلى إعداد هذا الكتاب الذي تصدّى له أن يُكرّر كثيّرًا لطالب التربية التعليمي في كلّيّات التربية ودور المعلمين والمعلمات ، والمعلم الذي يُرشّد الطالب ، والوّالد الذي توجّه الفتنم في مروع اللغة العربية يجبيه الأراجل التعليمية .

وقد عرضت بالكتاب كثيراً من طرق التدريس ، فلأميدها إلى اختيار بالذات ، أو التطبيق بذاتها ، أو ليختار طريقة جديدة من وحيها .. للتدريس بها دائمًا ، أو في بعض الأحيان ، في موضوع واحد أو أكثر ، في مادة واحدة أو تزيد .. بحسب ظروف المدرسة والمدرس ، والتلميذ والمنهج ، والبيئة والإمكانات المتاحة للتعليم .

وقد جمعت في الكتاب الكثير من نماذج الدروس التعليمية لمروع اللغة العربية المختلفة لأساتذة آجياء سبقوني إلى الكتابة في هذا المجال ، فلأميدها

يُكثِّفُ أَعْرَقِينَ : الْأَوَّلُ : أَنْ يَجْلِعَ الطَّلَابَ عَلَى عَدِيْدٍ مِّنَ النَّمَادِيجِ الْمُتَوَعَّدَةِ الَّتِي يَهْدُونَ
بِسَمَاءِ هَرَاءٍ لِلْمُعَبَّدِيِّ ، وَالْقَوَاعِيدِ النَّظَرِيَّةِ الْمُخَلَّةِ الَّتِي سُقْنَاهَا . وَالثَّانِي : أَنْ
يُحَكِّمُوا كُلُّمِ الْمَنَادِيجِ فِي إِعْدَابِ دُرُوسِهِمْ وَطَرَاقِ تَقْرِيبِهِمْ . أَخْدِينَ مِنْهُمْ
أَوْ تَارِكِينَ مَا يَرَوْنَهُ مُنَاسِبًا أَوْ غَيْرَ مُنَاسِبٍ ، لِتَكُونُ مُخَاَنَتُهُمْ مُكَافِأً بِكِبِيرَةٍ
بَلْ لِكُلِّ مَنَامٍ مَّقَالًا ، وَالبَلَاغَةُ مِنْ مُطَابَقَةِ مُنَتَّصِي الْحَالِ .

وَإِنَّهُ اسْتَأْلَ أَنْ أَكُوْمَ مَذْكُونَتُ بِهَذَا الْكِتَابِ شَيْئًا ذَا بَلَانِ .
وَلَهُ الْوَقْنُ إِلَى كُلِّ خَيْرٍ ، وَالْهَادِي إِلَى سَوَاءِ السَّبِيلِ .

د . محمود السمان

كتاب طرقي تدريسي في مادة اللغة العربية للكاتب الأستاذ الدكتور إبراهيم حسنت مطروح
يهدف إلى إثبات فاعلية طرق التدريس المقترنة بطرق التعلم في تطوير مهارات القراءة والكتابة
تقديم

الأستاذ الدكتور إبراهيم حسنت مطروح
عميد كلية التربية - جامعة طنطا

التجربة
في تدريس اللغة العربية

هذا كتاب جديد في طرق تدريس اللغة العربية للدكتور محمود السمان استضافني المؤلف المادة العلمية التي جمعها وحققها من سبقه إلى الثالثي في هذا الفرع من العلوم ، ثم أضاف إليها من عنده الكثير .. أضاف إليها من فكره ورأيه ، وأضاف إليها من ثقافته وخبرته ، تم ساخ كل ما جمعه وأضافه صياغة أدبية جعلت هذه المادة العلمية سائفة للأقارئين .

ولا غرو ، فقد أكد صحة وثقة المادة العلمية للمؤلف تخصصه في التربية بحصوله على البكالوريوس العامة والخاصة فيها ، ثم قيامه بتدريس مادتها بدور المعلمين بوزارة التربية ، ثم عمله ب التربية طنطا ، وأخيراً قيامه بتدريس مادة طرق التدريس لسنوات متتالية بكلية التربية في كل من طنطا وكفر الشيخ والمنصورة .

وقد أعاده على سلاسة وجمال لغته في المعرض - تخصصه في الأدب .
وتمرسه بتدريسه ماضياً وحاضرًا .

والكتاب - لاشك - يسد شرة في هذا النوع من التخصص ، ويعد شرة تضاف إلى المكتبة العربية في هذا المجال ، وخاصة إذا علمنا أن ككل ما صدر في موضوعه من الكتب المختصة لا يتتجاوز أصابع اليددين .

تمييزه للغة من كل المتعين بتدریس اللغة العربية طلاباً ومدرسین .
ليسمعوا بالكتاب شكلاً ومضمونها، وليخذلو منه سراجاً مغيراً يضيّ لهم
طريق الأمان إلى خير العمل في تدريس اللغة العربية . . . لغة القرآن الكريم
والتراث العربي العظيم ، ولغة القومية العربية التصاغدة .

دكتور ابراهيم عصمت مطلاع

As a result of the above, the following recommendations are made:

الباب الأول

مهنة التدريس : أدواتها ومتطلباتها

وهذا قول خاطئ ، وإن داع وشاع ، لأن التعليم مهمه وليس حرفة .
وفرق كبير بينهما ، فالحورية قد يستطيع الانسان - أي انسان - بالحوار
 مجرد المحاولة - أن يجدهما ، ولكن الهيئة لانتقاد الى صاحبها أو طالبها الا
 بشروط ، وعلى انسن وفلسفة ، وبتحليل محكم ، ثم يحصل ذلك
 ودائم وصنانة .

وإذا كان الأمر قد سمح في وقت من الأوقات بأن يتتصدى للتعليم كل متخصص من يملك أداته ومن لا يملكها ، فإن التغييرات الاجتماعية الجذرية في العالم كله ، والبحوث والكتشوف العلمية الواسعة ، والنظريات التربوية الجديدة ، واتساع آفاق علم النفس .. كل ذلك وغيرها .. غيرت النظرة إلى التدريس ، فجعله مهنة .. بل جعله مهنة تتتفق على كل المهن الأخرى .. وهو كذلك بحق ، لأنه مهنة صنعت الرجال وأعاد لهيجان ..

لهذا أصبح التعليم مهنة لها فلسقتها وأسسهها ، لأن لها تأثيرها
في بنا، شخصية الفرد ، فهو لذلك تحتاج إلى اعداد من سيفقومون بها اعدادا
عليا وفنينا مما ، اعدادا يختلف عن الاعداد لالية مهنة سواما .

وهذا أمر طبيعي ، لأن المدرس لا يتعامل مع طبيعة جامدة أو مع

حيوانات عجم ، بل هو لا يتعامل مع الإنسان جسداً فحسب ، وإنما يتعامل معه جسداً ونفساً ، وعقلاً وروحاً .. إنَّه يتعامل مع الإنسان كلاًّ ذا جزءاً غير منفصل ، بل مترتبة متداخلة .. إنَّه يتعامل مع كلِّ مكوناته ومع قيمة ومثله ، وسلوكه وخلقه ، وبيوته واتجاهاته ، ومواطنه وانتمائه ..

هذا كلُّه يجعل من مهنة التعلم - مع أهميتها وخطورتها - مهنة مقدمة شاقة لا يتحمل القيام بها أى فرد .. وإنما يقوم بها فرد معين لديه استعداد طبقيٍّ لهذه المهنة ، وعليه في ادائها أن يبذل مزيد جهد ومساندة ، ويلزمها باستمرار تدريب وتوجيه ومتابعة ..

ولقد شغل موضوع إعداد المعلم مجال التربية وعلم النفس ، وتغور مفهوم هذا الإعداد لراحتِ التعليم المختلفة فيما يتصل بسيكلولوجية التلاميذ ، وبالنتائج التي تحدد إطار العطية التعليمية ، وبالوقف المتسام على المدرسة والعلاقات القائمة داخلها وخارجها ..

وقد اتضاع أن ذلك الإعداد يحتاج - لكنَّ يتم - إلى أربع سنوات على الأقل بعد الدراسة الثانوية^(١) .. وقد اختَر بذلك الدول المتقدمة ، وحسن أن تخدو حذوها بنية الدول حيثما تسمح لها ظروفها بكلفة

القسم والفن في التدريسيين :

لأشك أنَّ التدريسي علم ، وأنَّ له أصولاً وقواعد وفلسفة خاصة ، ولذلك فمن لا يعرِف هذه الأصول والتقواعد ، ومن لا يعرِف فلسفة التدريس ، فإنه يتحطط في عمله ، وقد لا يصل في النهاية إلى تحقيق حاف من أحدهمه .. إنَّما من يعرِفها شأنه يكون - لأنك - أعظم نجاحاً وأكثر توفيقاً ..

ولكن بالأساسة إلى أنَّ التدريسي علم ، لا يختلف عن سائر النelson الآخري ، لأنَّه يحتاج إلى الوجهة والذكاء والاستعداد الفطري ، وليس كلَّ من

(١) مختار محمد صالح الدين مجاور في « تدريس اللغة العربية » ، ص ١٦ ..

تعلم أصول التدريس يقدر على التدريس أو للنجاح فيه ، فقد يدرس الطالب أصول التربية ، ويعرف فلسفة التعليم في مراحل التعليم المختلفة ، ثم يمثل بعد ذلك في عمله مدرساً ومربيناً .

لأن فاعلية التعليمية تُنبع على قدمين أو تطير بجانحين من علم وفن ، ولكن منها فيها وظيفة مستقلة ، ولكن كلاً منها يعاون صاحبه على آداء وظيفته الخاصة به ، فلما شك أن الجانب العلمي في التدريس ذو اثر في الجانب الفنى فيه ، ثم لاشك أن جودة الاداء بالوعبة والخبرة التي يكتسبها المدرس في ممارسته لمهمة التعليم ينعكس اثرها على مقدار امتلاكه وسيطرته على العملية التعليمية وتوجيهها وجهة علمية متمرة .

النفيذة والتعذيم

التربية : بمعناها الاصطلاحي هي الوسيلة التي يقصد بها الكبار اعداد الاجيال الجديدة للحياة ، برعاية نموهم من جميع نواحي شخصيتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية والرجدانية والпатطنية .

ولذلك يرى بعض الباحثين تقسيمها إلى أنواع هي : التربية الجسمية والتربية للعقلية ، والتربية الاجتماعية ، والتربية الأخلاقية ، والتربية الفنية.

والتعليم: يصنف الاصطلاحى هو إيصال المعلم الملم والمعرقة الى الاعنان التلاميذ، بطريقة قوية ، وهى الطريقة الاصتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على المعلم والمعرقة ، فلتلائم اركان درسية هي : المعلم والمتعلم والمادة والطريقة .

وأ يصل للعلم والمعرفة إلى أذان التلاميذ هو **التبية العقلية**.

غرين التربية والتعلم عموم وخصوص ، فالترجمة ١٠٠ من التعليم :

ويطلق لفظ التعليم على التدريس ، فالمعلم عن المدرس .

ولأن مجالات التعليم قد تغيرت ، فلن يقتصر على المعلومات فقط ، بل يكاد يشمل جميع نواحي الشخصية من عقلية وجسمية واجتماعية .. الخ . أصبح التعليم مرادفاً للتربية ، فالعلم هو المربى ، ورجال التعليم هم رجال التربية . وزارة المعارف قد أصبحت هي وزارة التربية والتعليم .

التعلم : أصبح لـ«النظـ» «التعلـ» في حد ذاته الآن أهمية كبيرة ، مع أنه لغـ مطـأوـ لـ«النظـ» «التعلـ» ، إذ يقال: عـلمـته قـتـلـمـ ، ومـصـدرـ القـتـلـ الأولـ هوـ التـعلـيمـ ، ومـصـدرـ تـقـلـيلـ الثـانـيـ هوـ التـعلـمـ ، خـلاـ تـعلـيمـ بـدونـ تـقلـمـ .

ولكن لما كان الاتجاه قدّيما في التربية يؤكد دور المعلم وحده في التعليمية التعليمية ، وأصبح الاتجاه الحديث فيها يبزز دور التلميذ في اكتسابه بنفسه للعلوم والمعارف – أصبح « التعلم » شيئاً مستقلاً ذاتياً ، بل أصبح هو الأساس في دراسة التعليمية التعليمية ، ما دام الاتجاه الجديد يجمع التلميذ هو المجرور وهو الشريك في هذه التعليمية .

وتحداً أصبحت وظيفة المعلم في نظر التربية الحديثة ليست في أن يلقي التعلم العلم ويحشو ذهنه بالحقيقة ، بل يهيئ له الظروف المناسبة التي تدفعه إلى التعلم ، وتحمل أعباته بنفسه ، وأن يكون موقفه من تلميذه هو موقف المرشد فحسب ، ومن ثم قبل أن التعليم لا ينجح إلا إذا صحبه التعلم .

العلم : وهو القائم بدور التربية والتعليم ، أو الرشد التعليمي الذي التعليم الذاتي الذي تشتهر به التربية الحديثة في المعلية التعليمية .

ما صفاته العقلية والخُلُقية والاجتماعية والجسمية والمهنية . . . المطلوبة؟

ثم تكون عملية التربية في البداية عملية شاقة تحتاج إلى تحضير ، لأن المعرف لم تكن قد تطورت وتشعبت وتعقدت ، بل كانت محدودة يمكن أن ينطليها الآباء إلى الآباء ، فكان الآباء هم القائمون بها أولاً ، ثم بعد أن اتسعت دائرة المعرف الإنسانية ، وكل الآباء أرموا إلى معلمين متخصصين ، ولكن كانت كل مهمتهم عن حشو الأذهان التلاميذ بمجموعة من المعلومات التي يتطلب المجتمع توافرها لدى الآباء ، ولو بالضبط والمقاب ، إذ كان للمعلم حق التفرض والأملاء والتلقين ، وكان على التلميذ ولجب السمع والطاعة والحفظ . حتى جاء مصر أحياء للعلوم ، وقلة عصر الحرية الشخصية وشجاع الأفكار الديمقراطية والاعتراف بحقوق الفرد ، وظهور المليون من أمثال روسو ، وباستلتوتزي ، وغروبل الذين نادوا بضرورة الاعتراف بشخصية التعلم ، ومعلامة للتربية لطبيعة نموه ، وعندئذ ظهرت الحاجة ماسة إلى تغيير من يصلح من الناس للقيام بمهنة التعليم عقلياً وجسمياً ، ثم أعدادهم مهنياً للنجاح في هذه المهمة .

سلبيات التعليم

نجاح العملية التعليمية ومن بعدها جهود ونهاية إمكانات كبيرة ، ولكن مما تكن الدراسة حسنة الاعداد ، غنية الامكانيات ، ومما تكن البرامج جيدة ، والكتب مناسبة ، وبما يكن المخطوطة للبرامجه والمدون للنتائج والوجهون للمعلمين في غاية الكفاءة . . . فإن هذا كلّه يكون قليل الفائدة اذا لم يكن المعلم نفسه صالحًا لاداء دوره ، بل رب مدرس قد يرى يستطيع ان ينقلب على ما عسى ان يكون في مدربته وغيرها من شخص او قصور ، فيحصل من تدريسيه على احسن النتائج . . . وخير الوطن وللمواطنين الف مرة ان يتعلم التلاميذ في اكواخ حقيقة ، او حتى في الهواءطلق على يد معلم ماهر ، فاضل الخلق ، حسن التصرف . . . من ان يتلهموا في مدرسة خففة البناء ، جيدة الاعداد ، على ايدي معلمين ضعفت ملكاتهم ، او سمات تصرفاتهم ، او انحطت اخلاقهم . . .

ولهذا غليس كل غرر صالحًا لأن يتولى هذه المسؤولية . . . ويحمل هذه الأمانة ، بل ينبغي له يتتصدى لهذه المهمة ان يتخلص بصفات تذكر منها :

١ - الصفات المقتلة :

بادىء ذى بدء لابد أن يكون لدى من يهدى نفسه لهبة التدريس . استعداد طبيعى للمهنة ، وذكاء ناطق يمكنه من حسن التصرف في التخطيط والتتنفيذ والتقويم ، وفيما يعرض له من مشكلات ، وما اكتراها ! . . . لأن التدريس فن يحتاج الى ذهن مفكر وعقل مدبر ، ويحتاج الى ذوق يصوغ ما يعطيه للذهن والمعلم صياغة جذابة محببة .

ثم لابد ان يكون المدرس متمنكا من مادته التي يدرسها وملما بها تماما ، والا خفاقة الشيء لا يعطيه ، او كما يبتول افلاطون : « لا يستطيع احد ان يعنّج آخر ما ليس في يده ، كما انه لا يمكنه ان يعلمه ما لا يمرغه » .

بل لا ينبغي للمدرس ان يكتفى بمعرفة المادة التي يقدمها تلاميذه ، ولنما عليه ان يحيط بالمادة من جميع تواجديها ، حتى يكون مستعدا للاجابة

عما حسّن أن يواجهه به تلاميذه من استلة غتها ، ولأن من ينتصر على معركة التبروري قد يتسم بغضه، فيصبح عمله ذاتياً .

على أن لحاظة المدرس يالادة التي يدرسها يمكنه من تخثير ما يناسب تلاميذه منها ، ومن حسن ترتيبها ، وتقديم ما يستوجب التقديم ، وتأخير ما يستحق التأخير ، وخفف ما ينبغي أن يخفف ، وأضف ما يجب أن يضاف وذلك بسبب ما قد يراه من ذلك ساعة العمل نتيجة لا تستغرق عنه ملائشات التلاميذ منه .

والمدرس المتمكن من مادته للحيط باطرافها - أكثر ثقة بنفسه ، واكسب لاحترام التلاميذ ، فضلاً عن أنه أقدر على المطا ، وانجح في تحقيق الهدف من العملية التعليمية .

بل أن المدرس يحتاج إلى أكثر من مادة تخصصه .. يحتاج إلى للتفاهمة العامة لتكوين الفائدة منه لطلابه أكثر . فلابد أن يكون المعلم دارساً ممتازاً لكنه يكون مدرساً ممتازاً .

على أنه إذا كانت احاطة المدرس بمادته لازمة ، وبالشارة العامة واجبة ، فإن احاطته ببعض تلاميذه ومواعيدهم ، وذواحى قوتهم وضمائهم في كل مقومات شخصيتهم - الزم وأوجب ، حتى يستطيع أن يضع علمه وتجرباته لهم جيئماً ، ولكل فرد منهم على حدة - حيث ينبغي أن تتوضع .. ولهذا فلابد أن يحيط المدرس علماً « بعلم النفس » ليعرف خصائص نمو التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة ، وخصائص نمو تلاميذه في المرحلة التي يعودون بها ، فيكون أقدر على درايتهم وعلى مراعاة الفروق الفردية بينهم .

٤ - الصفات الخلقية :

من الواجب أن يكون المعلم قدوة في الخلقه ، فالأخلاق تعليم بالتشوه أكفر مما تعلم بالوعظ وبالحظ . والأخلاق هي سبيل المجد ودعامته ، وإن تقوم قائمة لأمة انتهت بها عري الأخلاق .

يقول شاعرنا : *على الأخلاق خطراً للك وابنوا ... طيب ورائحة العج ركن*

ويقول : *وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت فان هم ذهبت أخلاقهم ذهبو*

ومن الصفات الخلقية الضرورية للصلم ،

أن يكون سهلا ، عائدا بائسا ، ولكن في جد وحزم ، حتى يكون

مصدر سرور للتلاميذه والاحترام ، يقول الله تعالى لرسوله الكريم ، ولو كنت

فقط غلظا القلب لانقضوا من حولك ،

وأن يكون صبورا لا يمل ، طيبا لا يغضب بسرعه ، وأن يسمى بين

تللاميذه في الماملة ، فلا يحاسب البعض ، أو يتحامل على البعض ، وأن يطلب

تللاميذه بما يستطيعون فلا يكلفهم من الأعمال بما يعجزهم أو يرهقهم ،

فيكرهون العمل ، ثم لا يستجيبون له بشيء ، لأنك اذا اردت ان تطاع ،

ثامر بما يستطاع .

٣ - الصفات الاجتماعية ،

ولابد أن يكون المعلم على دراية بما يدور في بيته ومجتمعه وعالمه ،

فيكون مستينا مطلعا على الأحداث الجارية حوله ، وفي داخل وطنه وخارجيه ،

تتمثل فيه الاتجاهات الضرورية للمواطن ، كالتساون والتسامح والتجمدة

والاحترام التكية ، وأن تكون علاقته بزملائه وقياداته في العمل طيبة ، وأن

تحسن علاقته بتلاميذه ذيكون اخا اكبر لهم ، يعطف عليهم ويقدر ظروفهم

ويعينهم على حل مشكلاتهم ، ويساركم نشاطهم داخل الدراسة وخارجها ،

وعليه ان يربط بين المدرسة والبيئة المحيطة بها ، اذ التفاعل بينهما جتنى ،

ودور المدرس في المدرسة هو دور الاب بالنسبة للتلاميذه ، ودوره في البيئة

هو دور الرائد الاجتماعي بالنسبة للأهالى ،

٤ - الصفات الجسمية ،

وأن يكون المعلم متصلًا بكل الصفات الجسمية التي تعينه على أداء وظيفته ، فيكون معتدل الطول ، سليم الجسم من العادات وعيوب الكلام ، نشيطاً ، حسن الصوت ، حاد البصر ، قوى الصمع .. وأن يكون مهتماً بنظافة ثوبه وانتاجه عنداته ، صاحب ذوق في اختيار ملابسه وطريقة لبسها ، يغير افراط أو تقريط في شيءٍ من ذلك .

٥ - الصفات الذهنية :

وأن يكون المعلم دارساً لعلم التربية وعلم النفس ، ولطرق التدريس انعامة الجماعية والفردية ، ولطرق التدريس الخاصة بمادة التخصص .. ليفيد من ذلك معرفة ياتصرر الطرق وأجاداما في تعليم اللغة العربية ، وكيفية توجيه نشاط التلاميذ ، والكسبابهم الخبرات المختلفة المطلوب اكتسابها .

انه مهما يكن التدريس فنا يحتاج إلى الوهبة والاستعداد الطبيعي له لدى من ينزلوه ، أو كما يقول بعض الربيبين « إن المدرس يولد مدرباً ، والمعلم بطريق التدريس لا يخلق ملماً » .. مهما يكن ذلك صحياً فإن القدرة على التدريس ملحة تخرج من حيز القوة إلى حيز الفعل بالتدريب عليه .

وان ما قاله « أفلاطون » عن فن الخطابة من حيث ضرورة وجود الاستعداد الطبيعي أو الوعية بالاضافة الى العلم والتدريب - يمكن أن يقال عن فن التدريس ، وذلك لذى يقول : « لاشك أن لفنان فن الخطابة - مثل انتقام أى فن آخر - لا يكون إلا بمساعدة الطبيعة من جهة ، وبمساعدة الفن من جهة أخرى ، فإذا منحك الله القدرة على الخطابة فانت ستكون خطيباً مصطفى ، على شريطة أن تصفيق إلى تلك الموهبة العلم والتدريب . فربما ينقصك أحدهما » (١) .

اما من حرمته الله نعمة موهبة التدريس ، فخير له الا يضيع جهده ووقفته في محارنته للاستعمال به ، وأن يبحث له عن عمل آخر يناسبه ، لانه اذا أصر عليه ، أضر بنفسه وبينلاميده ومجتمعه ضرراً كبيراً .

(١) النهج للحديث ٢ ص ٢١ .

اللغة

اللغة في شكل اصوات منقطة ، هي وسيلة الاتصال بين الناس ، وهي لسمة الفريدة التي يميز بها الجنس البشري . ولا شك انتم شئتم عن اصل نشأتها ، غير ان العلماء يعتقدون ان الناس قد استخدموها منذ امد بعيد ، واذا قورن تاريخ الكتابة الذى لا يتجاوز ٦٥٠٠ عام - بتاريخ الكلام ٠٠ عد ضئيلا .

ويتنتمي كل فرد الى جماعة لغوية تتكون من اولئك الذين يتكلمون لغة واحدة ، ويوجد الان ما يجاوز الفا من اللغات : منها ما يبلغ عدد المتكلمين بها اكثرا من خمسين مليونا من البشر . كالانجليزية والروسية والالمانية والاسبانية واليابانية والمعربية ، ومنها ما لا يزيد عدد المتكلمين بها على بضع عشرات من الناس .

تفرع اللهجات عن اللغات :

ويختلف الافراد في كلامهم او طريقة نطقهم اللغة ، ومن هنا تنشأ اللهجات المختلفة ، ويرى علماء اللغة في ضوء هذه الحقيقة ان كل لغة دائمة التغير .

اللغة النموذجية لكل لهجة :

وقد ادت عدة عوامل منها انتشار الكتابة - الى نشأة لغة نموذجية ل معظم الجماعات اللغوية الكبرى ، من اللغة الرسمية الخاصة ٠٠ لغة المدارس ، وهي ليست الا تطورا للهجة محلية . ويتناول الكلام الدارج عادة باللغة النموذجية .

اللغة العربية

نسبتها وبدايיתה :

اللغة العربية : من أشهر اللغات السامية التي هي نسبة إلى سام ابن نوح عليه السلام .

واللغات السامية كثيرة منها : البابلية والآشورية والفينيقية والعبرية والبربرية ، وقد بدأت اللغة العربية تاريخها بخصائصها المميزة لها في عصر سابق للدورة الإسلامية يرده علماء المقارنة بين اللغات إلى القرن الرابع قبل الهجرة .

ميزاتها :

وتحتفي اللغة العربية بعدة مزايا تجعلها من أرقى اللغات من ناحية ، وضرورة حتمية اللامة العربية من ناحية أخرى .

فالأبجدية العربية بحروفها الثمانية والعشرين ليست أوفر عدداً من الأبجديات في اللغات الكثيرة الأخرى ، ولكنها أباخ منها جميعاً في الوفاء بالخارج الصوتية .

والاعراب من مزايا اللغة العربية ، وهو يشمل الكثير من الأفعال والاسماء، حيثما وقعت بمعانٍها من الجمل والعبارات . بينما «الاعراب في اللغات الأخرى لا يزيد على الحافن طائفة من الأسماء» والأشغال بعلامات الجمع والأفراد ، أو علامات التكثير والتاليت .

وتنفرد اللغة العربية بينسائر لغات العالم بفن العروض الذي أدى إلى نشأة الشعر هنا كاملاً مستقلاً عن الفنون الأخرى (١) .

وثمة ظاهرة تجود في اللغة العربية بشكل واضح وهي انتساضها إلى

(١) راجع مقدمة كتابينا ، فن الموسيقى في الشعر العربي .

عامة وفصحي ، غالباً هي لغة التخاطب بين الناس أو لغة الدارجة التي تستعمل في أغراض البيع والشراء وما إليها ، والأخرى هي : لغة الأدب والدرس ، وهي اللغة الرسمية التي تستعمل في الدوادين والتقطيم ، فنمة بين الاثنين بون شاسع وفرق كبير ، قد لا يوجد في غيرها من اللغات الأخرى .

ويذهب بعض الباحثين إلى ضرورة ليجاد لغة ثالثة تقف بين اللغتين ، فلا تجتاز كما يقولون إلى « تقر الشخص » ولا تعيط إلى تدخل العافية ، وإنما تتغير بالسهولة والفصاحة ، وتصلح في مخاطبة السواد الأعظم من الشعب .

وما يميز اللغة العربية كذلك انفرادها بحرف الصاد بينسائر لغات العالم ، بحيث أصبح هذا الحرف علماً عليها فيقال عنها « لغة الصاد » ويقال عن الناطقين بها « الناطقون بالصاد » .

وأنه مما يميز لغتنا العربية كذلك أنها تجمع إلى الورقة والعذوبة .. القوة والرصانة ، فهي لغة البيان الساحر والإعجاز البلاغي . وهذا فهي تنزل إلى الوديان الخضر فتلبس وتسلس ، وتصعد إلى الجبال الشم فتظل وتتجول ، فهي قادرة على أن تعيش في كل بيت ، وتوافق كل مزاج .

واللغة العربية قادرة على التطور مع كل جيد في الحياة ، لأنها قادرة على الاتساع والإبداع ، والاشتقاق والتحت ، والتربي ، واستيعاب الفاظ الحضارة .

وما يميز اللغة العربية ويضمون بيقاها واستمراها – أنها لغة القرآن الكريم والدين الإسلامي الحنيف ، فارتبطنا بها ارتباطاً بالدين والقرآن ، وأنشأنا عنها انكلاً عنهما .

كذلك فإن اللغة العربية هي لغة المروبة ، فهي لغة التوعية العربية في التقييم ، ولغة الوحدة العربية التي تتشدما في الحديث . ولو أن كل دولة

عربوية لنفرد بلة خاصة ، او حتى لهجة عربية خاصة ، دون ان تكون اللغة العربية لغة جامدة لها جميعا - ما استطاع العرب ان يتلذذوا جيدا وما استطاعوا ان يعثروا فيما بينهم وحدة . لأن اللغة العربية احد المورمات الأساسية للأمة *

واللغة العربية هي لغة الامال والألام المشتركة بين الشعوب العربية ، فهي لغة التاريخ والتراجم لامة العربية . والأمة تبني نظرتها للحاضر والمستقبل على أساس من فهمها ووعيها بالماضي . وأمجاد الماضي تحفز إلى استردادها واستعادتها في الحاضر والمستقبل ، ولا سبيل إلى ذلك الا بالحافظ على اللغة *

ولفتنا العربية لغة حية ذاتية بالفعل ، فقد استوحيت الفاظ الحضارة الفارسية وعلوم الأغريق وظائفهم ، ومن ذلك كلمة « لغة » التي أصلها الغريقي ، لأنها من كلمة Logos ، الإغريقية ، ومعناها لغة . وكان العرب يستعملون في معنى كلمة « لغة » : كلمة « لسان » التي ذكرت في القرآن مرات ولم يستعملوا كلمة « لغة » الا مؤخرا ، ويقال ان أول من ذكر كلمة « لغة » بمعناها الاصطلاحي « صفي الدين الخطيب » المتوفى سنة ٧٥٠ هـ في قوله :

يقدر لفمات الرء يكثُر نفسه وتلك له عند الشدائد اعون
يقدر لفمات الرء يكثُر نفسه فكل لسان في الحقيقة انسان

ويحمل المجمع للغري الذي انشى ، في مصر عام ١٩٣٣ م على تطوير اللغة العربية وسرعة نموها لتلائم الحضارة الجديدة ، وتنسقها مع المصطلحات المستخدمة في العلوم والفنون المختلفة ، وذلك عن طريقتين : تطوير الانفاظ والأساليب العربية القديمة لتؤدي المانعى والأفكار الجديدة ، وترويض الانفاظ والأساليب الحضارة الأجنبية بصياغتها في قوالب واوزان عربية .

ولقد أصبحت اللغة العربية الآن هي اللغة الرسمية في جميع الأقطار

العربية ولغة التفاهم بين شعوبها ، ولغة لتعليم في معاورها ، ولغة الصحافة والاذاعة والتلفيف فيها . بل قد اتجهت انتظار الدول الاسلامية غير العربية كائنوبيسا وباكستان الى تعلم اللغة العربية ، بل قد اتجهت الى ذلك دول اخرى كثيرة كالصين والاتحاد السوفييتي والماتيا الاتحادية والغربية .

وتتجه النية الى جعل اللغة العربية لغة رسمية في المحاولات والمؤتمرات والمنظمات الدولية ، شأنها في ذلك شأن الانجليزية والفرنسية وغيرهما من اللغات العالمية . وقد اصبحت بالفعل لغة رسمية في اليونيسكو ، وفي هيئة التعمذية والزراعة وهي هيئة عالمية على غرار منظمات اليونيسكو وليس فرعا منها .

انتقال اثر تعليم اللغة العربية :

دللت الدراسات التجريبية الحديثة على ان اللغة عامية ترتفق بالقدرة العقلية او للذكاء عند الانسان ، فالذكاء يزداد كيما باللغة ، بدليل انه وجد ان نسبة ذكاء، الصم والبكم اقل منها في الماءفين ، وأن التعلم المبكر - واعتماده الاول على اكتساب المعرف والخبرات عن طريق الاختناك للغوى - يرتفع بنسبة الذكاء لدى الاطفال الاسيوية ، كما انه ينخفض بمستوى المتأخرین عقليا (١) .

فالتدريب على اللغة واجادتها ينتقل اثره الى غيرها من المواد الدراسية ، لأنها وسيلة التفكير والفهم والتعبير ، كما ينتقل اثره الى اللغات الأخرى ، ولهذا حينما سئل احدهم عن وسيلة التطور في اللغة قال : بتعلم اللغات الأجنبية . وهذا يتبع حرص مدرس اللغة العربية على اجاد اللغة وتطعيها، وحرص بقية المدرسين على اجاده تعلمها وتعليمها ، غيرشترك التلاميذ جميعا في حبها واكتسابها ، ليس عن طريق مدرس اللغة العربية ودعم ، ولكن عن طريق مدرس المدرسة كلهم .

(١) تعليم اللغة العربية للدكتور ثورة ص ٤ .

وسائل التعبير ومكان اللغة منها (١)

التعبير الانساني طبيعى ومكتسب ، والطبيعي منه ما هو مسموع كالضحك والبكاء ، ومنه ما هو مرئى كاحمرار الوجه عند الخجل واصفراره عند الرجل ، وكابتساط الأسماير عند الفرح أو انتقباضها عند الحزن والخوف والغضب ، والمكتسب منه كذلك ما هو مسموع ، وهو التعبير بالأصوات ومنه التعبير باللغة ، ومنه ما هو مرئى وهو التعبير بالإشارة ، والاشارات التي يعبر بها الإنسان لاما ان تكون هي اللغة الأصلية التي يعبر بها كما هو الحال عند بعض الجماعات الانسانية الأولى قبل ان تعرف اللغة ، وقد وجد ان بعض قبائل الهنود الحمر ، وهم سكان أمريكا الأصليون ، وبعض قبائل سكان اوستراليا الأصليين ، وكذلك سكان عشرات افريقيا الوسطى - يستخدمون في تفاهمهم وقضاء مصالحهم والتعبير عن انفسهم لغة الاشارة ولا يكادون يستعملون غيرها (٢) . وأما ان تكون الاشارات الى جانب اللغة بديلة عنها وثانية في بعض الاحيان ، كما يفعل الانسان وهو يومي بواسه دلالة على الوافقة ، او يحركها يميناً ويساراً للدلالة على الرفض والمخالفة ، او كما يفعل حين يتم شفتيه ويعدها الى امام واضعاً سبابته عمودياً عليهما للأمر بالسکوت والنهي عن الكلام . ولما ان تكون الاشارات الى جانب اللغة وفي حالة التكلم باللغة لزيادة الإيضاح والاتنان ، واثارة انتباه السامع واهتمامه .

وفي التعبير الطبيعي مسموعاً ومرئياً يتبارك الحيوان مع الانسان ، كما يفعل الكلب حين يعبر ببنايحة المسموع عن بعض افعالاته كالغضب مثلاً ، او القط حين يعبر بمواله عن بعض افعالاته كالجوع ، وكما يفعل الكلب حين يعبر بتحريك ذيله المرئي عن بعض افعالاته كالخوف ، او القط حين يعبر بتفوييس ظهره عن بعض افعالاته كالخوف ، وكما تفعل النحل حين تغير بالرقص او التحرك في دوائر صغيرة متتالية بكيفية معينة .

(١) راجع د. على عبد الواحد واق : علم اللغة ص ٦٦/٦٢ ط ٢ سنة ١٩٤٤ .

(٢) د. حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية ص ١٧ / ١٩ .

أو التحرك في اتجاه عمودي بصورة خاصة ، لتنقل إلى زميلاتها المعلومات التي حصلت عليها خارج الخلية ، كان تخبرهن بنوع الغذاء الذي عثرت عليه ، ومكانه واتجاه السير نحوه (١) .

واما التعبير المكتسب بالتعلم فهو خاص بالانسان ومقتصر عليه ، لأنّه عمل من اعمال العقل ويكون مع حالة العقل فيه بالتدريب عليه . وأما ما يحدث من حركات والشارات وال غالب منه بعض الحيوانات فإنه لا يحدث باستعمال العقل وإنما بتدريب شاق لها عليه . وأما ما يحدث من ابراك بعض الحيوانات لي بعض العلاقات فإنه ادراك لم بعض العلاقات البسيطة ، ومن الحيوانات العليا فقط كالقردة والشمبانزي – وهذا شاذ ولا يناسب عليه .

فالتعبير النظري بنوعيه المسموع والرئي مشترك بين الانسان والحيوان وأما التعبير المكتسب فمقتصر على الانسان وحده .

ويمكن ان نقول باختصار ان وسائل التعبير متعددة فلنها :

الأصوات والاشارات والفنون ، ومنها اللغة ، فوسيلة التعبير لدى الحيوانات والطيور هي الأصوات (٢) ، وهذه الانسان الآخرين هي الأصوات والاشارات ، وعند الانسان الناطق هي الأصوات والاشارات والفنون واللغة فالآصوات التي يستخدمها الانسان وسيلة للتعبير – كالآذين والتساوه

(١) د- حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية ص ١٧/١٩ .

(٢) من أسماء اصوات الحيوانات : مواء القطط ، ونياح الكلاب ، وخوار البقر ، وصوت الخيل ، ونهيق الحمير ، وزفير الاسود ، وعسواء الكتاب ، وتفيق الصفادي ، وفحيح الحيات . ومن أسماء اصوات الطيور : مدبر للحمام ، او مدبلله او سجمة ، وشقشقة المصافير ، وزقرفة الطير . وتفيق الغربان . وقد ذكر البعض ان للأسماء لغة عن اصوات تتحدث بها وقد زاد العرب بخيالهم اصواتا للجمادات المتحركة ، كالماء (خرير) او الريح تهب (عصف) .

والنحاف ، والاشارات تكون باليد والرجل والراس واللسان والعين ، كالرسيني
وللرسم والتصوير والنحت والنقوش .

واما اللغة فهى كما ذكرنا : المسماة الفريدة التي يتميز بها الجنس
البشرى وهي اهم وأيسر وسيلة للتعبير .

غاللة احدى وسائل التعبير وهي : الالفاظ التي يعبر بها كل قوم عن
اغراضهم كادة لفهم والتقاوم ونشر الثقافة .

فالاغراض التي يستخدم الانسان فيها اللغة هي :

١ - التعبير بما في النفس من احساس وافكار .

٢ -

القدرة على فهم آراء الآخرين .

٣ -

القدرة على التقاوم مع الآخرين .

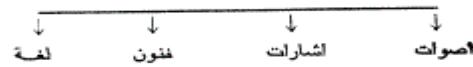
٤ - للقدرة على التفكير السليم لأن التفكير السليم اداته الفاظ دالة على
معانٍ محددة معيينة ، ولهذا قالوا : التفكير كلام نفسي والكلام
تفكير جهري .

وقال الشاعر :

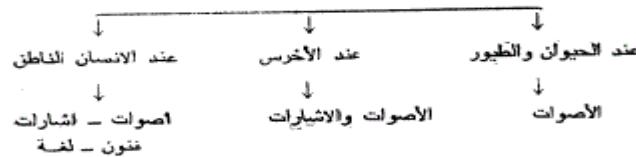
ان الكلام لفي المفؤاد ولها جعل للانسان على المفؤاد مدليلا

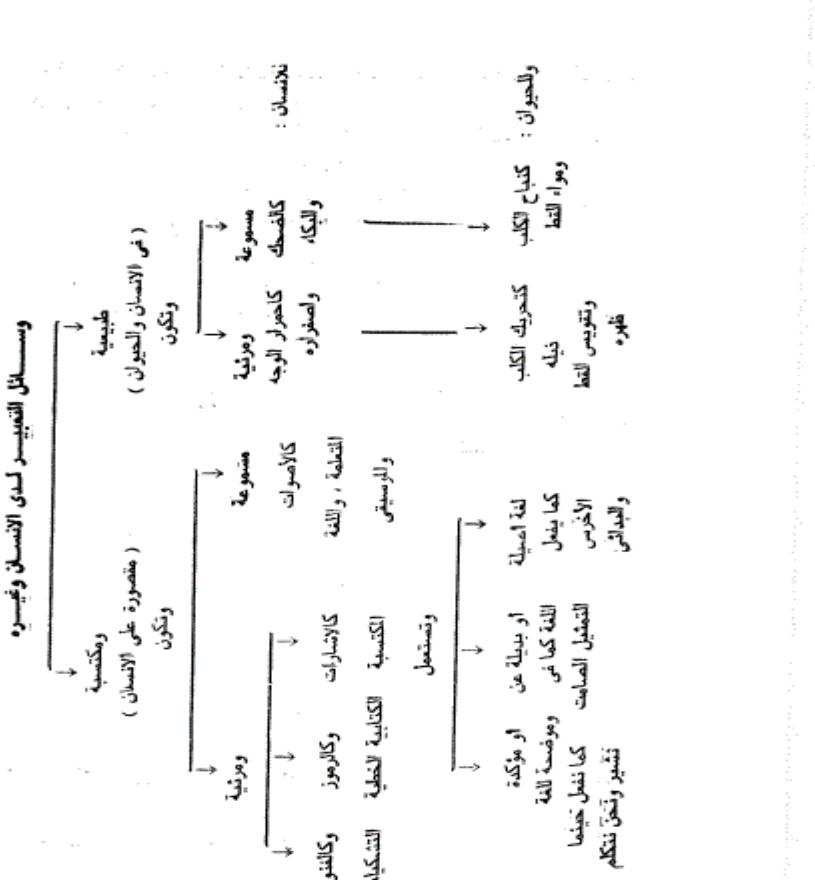
٥ - نشر للثقافة ، غاللة هي اداة التعليم ووسيلة حفظ التراث ونقله وتطويره

١ - وسائل التعبير



٢ - وسائل التعبير عند الكائنات الحية





أولاً - نشأة اللغة (١)

الإنسان مدنى بطبعه ، يمعنى أنه في حاجة إلى غيره يأخذ منه ويعطيه ، ويائس إليه ، ويبتئن آماله وآشواقه ، ويشاركه الفرحة والتراحه .

يقول الشاعر :

لناس للناس من بدو وحاضرة بعض لبعض وإن لم يشعروا خدم

ولا يمكن أن ينفع الإنسان بغيره من الناس أفضل النجاح إلا إذا توقفت إدراة التفاصيل بينهم وتيسرت ، وأفضل وأيسر إدراة للتفاهم لاشك - هي اللغة ، وأذن فقد كانت اللغة ضرورية لاحتياج الناس بعضهم إلى بعض .

اما كيف نشأت اللغة ؟ ثامر مختلف عليه ، وقد وردت آراء كثيرة فيه ، وإذا أمكن ترجيح بعض هذه الآراء على بعض ، فإن الأمر لا يبعد الترجيح إلى القطع والجزم ، وإذا استعرضنا الآراء وأعمها في نشأة اللغة - فانتابنا تجد أن هناك آراء أربعة هامة في نشأة اللغة عن :

أولاً - رأى يرى أن اللغة قد نشأت بالهام من الله لadam عليه السلام بها ، ثم ورثها آدم ابنه من بعده . وليس لأصحاب هذا الرأي على رأيه من دليل عقلي ، وإنما دليلاً من القرآن الكريم ومن التوراة ، ففي القرآن الكريم قوله تعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها » . وقد يرد على الاستدلال بالآلية بأن معنى « علم آدم الأسماء » : أقدره على تعلمها ، أي مكنه لها أودع فيه من عقل من تعلم اللغة ، وبهذا لا يسلم لأصحاب هذا الرأي الاستدلال بالآلية . وفي التوراة ، جاء في سفر التكوين : « والله خلق من الطين جميع حيوانات الحقول وجميع طيور السماء ، ثم عرضها على آدم ليرى كيف

(١) راجع : فقه اللغة وعلم اللغة للدكتور على عبد الواحد وافي ، وكتاب دلالة الانفاس للدكتور ابراهيم انيس .

يسميهما ، وليجعل كل منها الاسم الذي يضمه له الإنسان ، فوضع آدم أسماء لجميع الحيوانات المستأنسة ولطهور السماء ولدواب المطرل ، وقد يرد على الاستدلال بنص التوراة بأن النص يشير إلى أن آدم قد وضع الأسماء، وأخترعها لا أنه ألهم بها وعلمتها ، وبذلك فلا يستشهد بالنص .

ثانياً : رأى بيري أن اللغة قد نشأت بالروضع والاصطلاح ، بمعنى أن بعض الناس هم الذين وضعوا اللغة بذاته ذي بد ، بآن اصطاحوا على تسمية كل ما رأوه من الحصان باسمه محدد ، فنشأت اللغة كاملاً .

ثالثاً : رأى بيري أن اللغة قد نشأت بالغريزة والفتورة ، بمعنى أن الإنسان كما زود باستعداد فطري للتعبير عن اتفاعاته بحركات غير لارادية ، زود باستعداد فطري للتعبير عن مدركاته المادية والمعنوية بأصوات مركبة ذات مقاطع ، وهي اللغة .

وقد استدل أصحاب هذا الرأي بآن مفردات المفصيلة الأولى من فصائل اللغات ، وهي اللغات الهندية الأوربية ترجع إلى خمسة أصل مشترك ، وكلها تدل على معانٍ كلية ، مما يدل على أن نشأة اللغة لم تكن عن طريق اتوضاع كما قيل من قبل ، كما أنه لا تشابه بين أصولتها وما تدل عليه مما يدل على أن نشأة اللغة لم تكن عن طريق المحاكاة كما سبق قال فيما بعد .

وعذا الرأي – كما عن ظاهر – يحيطنا على فرض وهم ، ويعطيها تشبيها لاتلازم بين طرقيه .

على أن كون مفردات المفصيلة الأولى من فصائل اللغات تدل على معانٍ كلية – دليل على بطلان هذا الرأي من أن هذه هي اللغة الإنسانية الأولى ، لأن ادراك المعانى الكلية يحتاج إلى مستوى عقلى رفيع لا يمكن أن تتصور أن الإنسان في فجر الحياة قد ارتقى إليه . وحال الأمم البدائية كالهنود ، الحر وسكان استراليا الأصليين على سبيل المثال فإنهم لا يتوصّلون إلى استخدام الانفعالات الدالة على المعانى الكلية ، فالهنود الحر يستخدمون لفظاً

يبدل على شجرة البلوط الحمراء ، وآخر يبدل على شجرة البلوط السوداء ، ولكنهم لا يستخدمون لفظاً يبدل على شجرة البلوط باى لون بل على مطلق شجرة ، والسكان الأصليون في استراليا اذا ارادوا وصف شيء ما جاؤوا الى تشبيهه بآخر مشتمل على الصفة المقصودة ، فيقولون مثلاً : قلان كشجرة السرو او كالخلة اذا ارادوا وصفه بالطول ، ولكنهم لا يستخدمون الفاظاً كلية تدل على الصفات كلفظ طويل » .

وبعضاً : رأى يرى ان اللغة قد نشأت بالحاكاوة والتقطيد ، بمعنى ان اللغة قد نشأت أولاً حين أخذ الإنسان يحاكي أصوات الطبيعة من النسان وحيوان وجماد ، فاجتمعت من هذه المعطية مجموعة من الالقاظ كانت هي النواة الأولى للغة ، ثم اخذت اللغة بعد ذلك في التدرج والتطور والاتساع حتى اكتملت .

وقد رأى هذا الرأي كثير من الفلاسفة القدماء ، وصادف عسوى لدى الكثيرين من الباحثين المحدثين .

ومن قال بذلك من علماء العربية : ابن جني « المتوفى عام ٣٩٢ » ، في كتابه (الخصائص) يقول :

وذهب بعضهم إلى أن أصل اللهجات كلها إنما هو من الأصوات المسومة كدوى الرياح وحنين الرعد وخرير الماء وفتحيح الحياة وتنبيح الغراب وصهيل القروس .. ثم تولدت لللغات عن ذلك فيما بعد ، هذا عندي وجه صواب ومذهب منتقل » .

والحق ان هذا الرأي هو أقرب الاراء الى الصواب ، لأنه يتفق مع الحياة والتطور ، وهو ما نلاحظه في لغات الجماعات البدائية المختلفة ، وزن تطور لغة الطفل ، ففي لغات الجماعات المختلفة تكثر المفردات التي تشبيه اصواتها اصوات ما تدل عليه في الطبيعة ، كما ان الطفل في المرحلة السابقة على مرحلة كلامه يحاكي الأصوات الطبيعية فاقصد التعبير عن مصدرها ،

أو عن أمر ما يتصل بها ، فيقول مثلاً « هو » فاصدا الكلب .. ثم تنبع لغته وتتطور .

ـ فاللغة لم تنشأ دفعة أو جملة واحدة بتطedium آدم آياها ، أو بوضع الانسان لها ، أو بالهامة بها . وإنما نشأت متدرجة كما ينشأ كل شيء في الحياة يبدأ صغيراً ثم يكبر ، تدليلاً ثم يكثر ، ضعيفاً ثم يقوى ..

ـ أما كيف تطورت ودرجت اللغة - فقد اختلف العلماء على ذلك أيضاً اختلافاً كبيراً فوجه فيما يلى :

تطور اللغة أو مراحل نموها

ـ لقد اختلف علماء اللغة في تحديد مراحل تطور لغة الكلام اختلافاً كبيراً . وقد نظر العلماء إلى هذا التطور من زوايا مختلفة .

ـ ويمكن إيجاز القول في ذلك كما يلى :

ـ أولاً : نظر بعض العلماء إلى تطور اللغة من ناحية الأصوات ، وهؤلاء رأوا أنها مررت بثلاث مراحل في هذه الناحية :

ـ المرحلة الأولى : هي مرحلة الأصوات البهème للتعبير عن الانفعالات المختلفة كالضحك والبكاء والحنين والغضب ... الخ .

ـ المرحلة الثانية : هي مرحلة أصوات المد أو اللين .

ـ والمرحلة الثالثة : هي مرحلة المناطع أو الأصوات الساكنة .

ـ ويدلّ لهم على ذلك ما ثالحظة في نمو الطفل للغوى ، وما شراء في أصوات الأمم البدائية ، ولكن المحدثين من علماء اللغة يرفضون هذا الرأي ، ويقولون أنه لا توجد لغة خالية من أصوات المد أو الأصوات الساكنة ، وإن ظهور الأصوات الساكنة ليس مرحلة ثالثة تدل على ارتفاع وتطور لغوى ، بل إن هذه الأصوات موجودة عند كثير من الحيوانات والطيور ، كما في نباح الكلب وشقشقة العصافير .

ثانياً : ونظر البعض إلى تطور اللغة من ناحية المفردات اللغوية . وبعض هؤلاء رأى أن اللغة بدأت بالالتفاظ الدالة على المعاني الكلية ، ثم تطورت منها إلى الالتفاظ الدالة على المعاني الجزئية . ويقولون إن الدليل على ذلك أن الأصول التي ترجع إليها اللغة الإنسانية الأولى ، وهي مصيلة اللغات الهندية الأوروبية تدل على معانٍ كلية . وأما البعض الآخر فقد رأى عكس ذلك ، إذ رأى أن اللغة بدأت بالالتفاظ الدالة على المعاني الجزئية ، ثم تطورت منها الالتفاظ الدالة على المعاني الكلية . ويقولون إن الدليل على ذلك ما ذرنا في لغة أطفال ولدي الأمم البدائية ، ولعل هذا الرأي يكون هو الصواب .

ثالثاً : ونظر بعض العلماء إلى تطور اللغة من ناحية أنواع الكلام . خراؤاً أن اللغة مررت بمراحل ، أولاً : الصفات ، فهي أول ما ظهر في اللغة ، ثم ثلثها أسماء ، المعاني ، ثم أسماء الذوات ، ثم الأفعال ، ثم الحروف . وقد استدلوا على ذلك بشيوع الصفات في لغة الطفل ولدي الأمم البدائية . وفي أقدم الفصائل اللغوية ، وهي مصيلة اللغات الهندية الأوروبية . ويرد على هؤلاء بأنه لا يمكن تقديم الصفات على أسماء الذوات كمرحلة سابقة لأن الصفات لا يمكن أن تقوم بغير موضوعين .

رابعاً : ونظر بعض العلماء إلى تطور اللغة من ناحية توسيع النحو والمصرف ونظم الكلام . وقد رأى هؤلاء أن اللغة الإنسانية مررت بثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : مرحلة اللغة غير المتصورة أو المازلة ، وهي اللغة التي تتشتمل على مفردات غير متصورة ، سواه، بتغيير بنية الكلمة ، أو باضافة بعض حروف زائدة على حروفيها الأصلية ، بل تتلزم كل كلمة فيها صورة واحدة ، لتدل على معنى محدد . ومن أمثلة هذه المرحلة في اللغات القائمة : اللغة الصينية .

والمرحلة الثانية : مرحلة اللغة التصيية أو لوصلية، وهي اللغة التي

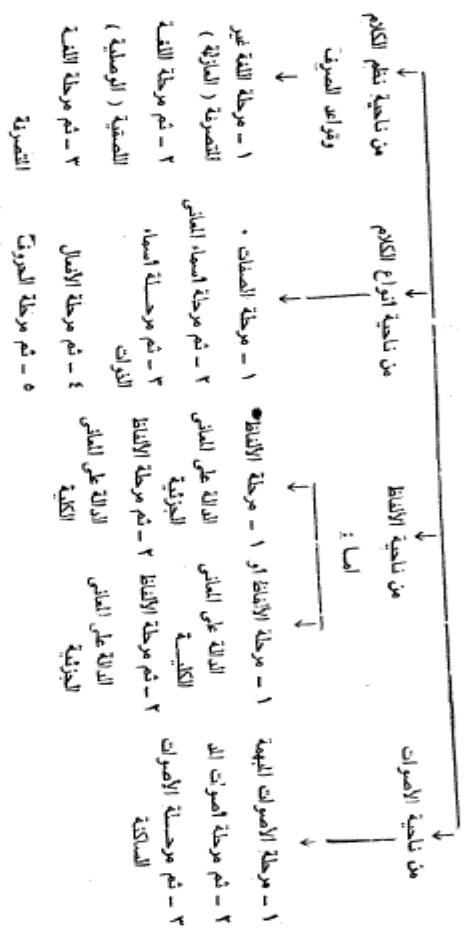
تتصدق باصل بنية الكلمة فيها حرف زائدة ، في المقدمة أو المؤخرة للدالة
على معنى جديد .

والمرحلة الثالثة : هي مرحلة اللغة المتصرفة ، وهي اللغة التي يتغير
فيها أصل بنية الكلمة بالتصريف ، أيهـ كل تصريف فيها معنى جديداً ،
ومن أمثلة هذه المرحلة في اللقان الحية : اللغة العربية ، كلماتها تتغير
أينتها يتغير المعنى ، فتقول « علم » فتدل الكلمة على المصدر و « علم »
فتدل على الفعل الماضي ، و « يعلم » فتدل على الفعل المضارع ، و « والمعلم »
فتدل على من وقع منه الفعل ، و « الملام » فتدل على من وقع منه الفعل
بكثرة و « المعلوم » فتدل على من وقع عليه الفعل و « العلوم » فتدل على
اجمـع .

ويدلل العلماء على رأيهم هذا في تطور اللغة من ناحية التصريف بما في
لغة الطفل ولغات الاميين البدائيـة .

ولكن يرد عليهم بـأن كل لغـة تشتمـل على الراحلـ الثلاث جميعـها ،
وكان المـعرض في اللـقـات الـتي اكـتمـلـ نـموـها إـلاـ تشـتمـلـ إـلاـ علىـ ماـ يـمـثلـ مرـحلةـ
لـلتـطـلـورـ الـآخـرـةـ .ـ مـالـلـلـهـ الـعـرـبـيـةـ مـثـلـاـ تـشـتمـلـ إـلـىـ جـانـبـ الـفـرـدـاتـ الـمـتـصـرـفـةـ عـلـىـ
مـفـرـدـاتـ لـصـقـيـةـ ،ـ وـهـيـ الـفـرـدـاتـ لـلـقـاتـ الـتـيـ تـتـصـدقـ بـهـاـ حـرـفـ زـائـدـ عـلـىـ أـصـلـ
بنـيـةـ الـكـلـمـةـ ،ـ وـهـيـ الـفـرـدـاتـ الـتـيـ تـتـصـدقـ بـهـاـ حـرـفـ زـائـدـ عـلـىـ الـكـلـمـةـ مـثـلـ
عـمـزـةـ النـسـدـيـةـ ،ـ أـوـ بـعـدـمـ كـاـلـافـ وـلـنـونـ فـيـ الـمـنـىـ الرـفـوـعـ .ـ كـمـاـ تـشـتمـلـ عـلـىـ
مـفـرـدـاتـ غـيرـ مـتـصـرـفـةـ أـوـ عـازـلـةـ ،ـ كـمـاـ فـيـ كـثـيرـ مـنـ التـرـاـكـيـبـ .ـ وـمـثـلـ الـلـغـةـ
الـعـرـبـيـةـ فـيـ ذـلـكـ جـمـيعـ الـلـغـاتـ .ـ

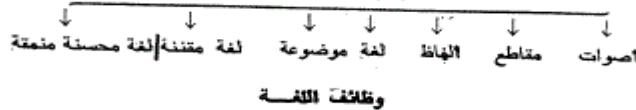
لوائح تطوير للنهج والأدوات فيها



ويمكن أن نقول باختصار أن لغة الإنسان قد انتقلت في نموها عبر التاريخ في مراحل عديدة ، من أهمها :

- ١ - مرحلة أصوات ساقية صدرت عن الإنسان الأول .
 - ٢ - مرحلة أصوات ذات شكل متميز ، وهو مقاطع المترددة المستنبطه من أصوات الطبيعة والحيوانات والأشياء .
 - ٣ - وحين نضجت أعضاء الإنسان الصوتية ، واتسع نطاق حياته الاجتماعية وشنت حاجاته إلى التفاهم - ظهرت مرحلة جديدة ، هي مرحلة الإلقاء ذات المانع الحبرية .
 - ٤ - وتلا ذلك مرحلة الوضع اللغوی حتى تساير للغة الحياة ومتطلباتها، وتفكير الإنسان ، ومشاهداته ، وتجاربه .
 - ٥ - ثم تلا ذلك مرحلة التقنيين ، أو وضع القواعد اللغویة لضبط اللغة ، وتحمييتها ، وتسهيل تعلمها وتعليمها للناشئين .
 - ٦ - وأخيراً مرحلة التتمييز والتجميل . وكان من آثارها ظهور الشعر ولنشر الفن .
- وإذا نظرنا إلى مراحل نمو اللغة لدى الطفل فائتنا نجدنا نعيش المراحل التي سلكها النوع الانساني في تطوره اللغوی .

مراحل نمو اللغة



وظائف اللغة

الإنسان حيوان ناطق ، أو اجتماعي بطبيعته - كما يقولون - فهو سواه ، كان فرداً أو جماعة - في حاجة إلى الارتباط بأخيه الإنسان ، والتعامل معه ، والأخذ منه والمطرأ ، وهو في سبيل ذلك الارتباط والتعامل والأخذ والمطرأ .

فـ حاجة إلى وسيلة تتحقق له ذلك الهدف ، ولنـ يست هناك وسيلة أقرب ولا أـ سهل ولا أولى من اللغة ، لما تمتاز به من اليسر والوضوح ودقة الدلالة ، وإنـ الكـثير من العروافتـ والوـجـدانـاتـ لا يمكنـ التـعبـيرـ عـنـهاـ إلاـ بـلـغـةـ ..ـ إلىـ تـغـيرـ ذـكـرـ منـ الـاهـدـافـ .ـ وقدـ اـجـتـهدـ الـانـسـانـ .ـ كـمـ تـبـيـنـ لـنـاـ مـنـ قـبـلـ .ـ فـ الـوصـولـ إـلـىـ وـسـيـلـةـ الـلـغـةـ وـتـنـظـيمـهاـ وـتـنـقـيـحـهاـ حـتـىـ بـلـغـ ذـكـرـ الـقـدرـ الـذـيـ بـلـغـ الـيـومـ .ـ

وظيفة اللغة بالنسبة للفرد :

ولـغـةـ وـظـائـفـ كـثـيرـ بـالـنـسـبةـ لـلـفـردـ مـنـهـ :

- ١ - إنـهاـ وـسـيـلـةـ اـتـصـالـ بـغـيرـهـ لـقـضـاءـ حاجـاتـهـ .ـ
- ٢ - وـسـيـلـةـ لـتـعـبـيرـ بـهـاـ عـنـ آـلـمـهـ وـآـمـالـهـ .ـ
- ٣ - وـسـيـلـةـ لـلـاقـنـاعـ فـيـ مـجـالـ المـاقـشـةـ .ـ وـلـتـأـثـيرـ الـفـردـ عـلـىـ الـآـخـرـينـ لـلـاحـيـازـ إـلـىـ رـأـيـهـ .ـ
- ٤ - وـسـيـلـةـ لـلـاقـنـاعـ بـأـوـقـاتـ الـفـرـاغـ .ـ وـالـاستـنـادـ مـنـ تـجـارـبـ الـآـخـرـينـ بـالـقـرـاءـةـ وـالـاسـتـعـامـ .ـ
- ٥ - شـمـ هـيـ وـسـيـلـةـ لـلـاسـتـعـامـ بـطـرـيفـ الـكـلامـ .ـ وـالتـنـوـقـ الـآـدـبـيـ لـلـأـثـارـ
- ٦ - وـلـكـيـ يـتـكـرـرـ الـانـسـانـ ذـانـهـ فـيـ حاجةـ إـلـىـ أـنـ يـحدـدـ بـالـلـغـةـ تـحـكـيرـهـ وـبـرـيـطـهـ وـبـيـضـيـطـهـ .ـ
- ٧ - الـارـتـقاءـ بـالـقـدرـةـ الـعـقـلـيةـ أـوـ الـذـكـاءـ بـتـعـلـمـ الـلـغـةـ (١)ـ .ـ

وظيفة اللغة بالنسبة للجماعة :

وـظـائـفـ الـلـغـةـ بـالـنـسـبةـ لـلـفـردـ هـيـ وـظـائـفـهاـ بـالـنـسـبةـ لـلـجـمـاعـةـ ،ـ لـأـنـ الـجـمـاعـةـ أـنـرـادـ مـجـتمـعـونـ ،ـ وـالـفـردـ اـنـسـانـ يـعـيـشـ فـيـ جـمـاعـةـ ،ـ غـالـفـرـ .ـ كـمـ ذـكـرـناـ لـجـتمـاعـيـ بـطـيـعـهـ ،ـ وـالـلـغـةـ هـيـ وـسـيـلـةـ لـلـرـبـطـ بـيـنـهـ وـبـيـنـ الـجـمـاعـةـ بـرـبـاطـ الـمـصـلـحةـ الـمـبـادـلـةـ وـالـضـرـورـيـةـ بـيـنـهـماـ .ـ

(١) رـاجـعـ «ـ تـعـلـيمـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ »ـ لـدـكـتوـرـ قـوـرةـ .ـ

فاللغة هي الوسيلة الاجتماعية لواجهة الموقف الحيوية للتفاهم ، والتي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة . وتنتخد الجمادات من اللغة وسيلة للدعاية في صورة خطب ونشرات وكتب وأذاعة ، كما تنتخذها وسيلة الارتباط الروحي بين أعضائها . وقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة أو الجنس أو الدين إلى غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، ولكنها تتنقل في اللغة التي يتكلم بها أفرادها منتظرًا متماسكة . وأظهر مثال على ذلك لغة العربية أو الانجليزية أو الأمريكية ، وذلك تحرص الدول الاستثمارية على نشر لغاتها بين غير التكلمين بها من الشعوب ، لاستجاذ بها حبهم ، وتستميل طوبيهم ، وترتبطهم بمصالحها فيهم .

والاستثمار الجديد يعتمد على مثل هذه الوسيلة أكثر من اعتماده على وسيلة الضغط والعنف ، وقوة السلاح ، واحتلال الأرض بالجند .

واللغة من التي تنتقل التراث الثقافي من جبل إلى جبل ، وتحافظ عليه . وتعمل على تنميته ، وترقيته ، وعلى تبادل الآراء والأفكار والأداب والعلوم والفنون بين المجتمعات بعضها وبعض .

وبواسطة اللغة يمكن تحقيق غمرة التقارب والتفاهم العالمي وتحقيق امن السلام والرخاء للشعوب .

ولكن يتحقق للإنسان الفرد وللجماعة هذه الوظائف ، أو لكن توجد لديهم المهارة اللغوية التي هي قدرة خاصة يدخل تحتها عدة قدرات نوعية هي التحدث والقراءة والاستماع والكتابية ، فعليهم :

- ١ - أن يتحدثوا اللغة فيجيدوا الحديث والتغيير عن أغراضهم .
- ٢ - أن يقرأوا اللغة فيجيدوا القراءة ، بفهم ما يقرأون ، وابراك ما فيه

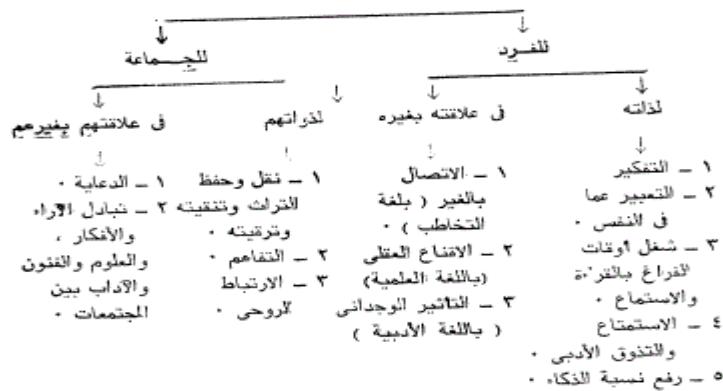
من صور الجمال .

٣ - أن يستمعوا إلى اللغة فيجيدوا الاستماع .

٤ - أن يكتبوا اللغة فيجيدوا الكتابة ، بتجنب الخطأ في التفكير ، التعبير .

ولتقدرات الأربع مراتب ودرجات ، وهذه القدرات يمران بها ودرجاتها تقوم على أساسين : أساس من القطرة والاستمداد ، وأساس من الاكتساب والتعلم والزان التواصل .

وظائف اللغة



تحقيق اللغة العربية لوظائفها

كان المجتمع المصري قبل ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ واقعاً تحت نير الاستعمار وكان الاستعمار يهمه أن يضعف من شأن اللغة العربية ، ليقوى من شأن لغته ، فيتحقق أحدهما في السيطرة والاستغلال .. فكانت هذه الانجليزية تتحقق اللغة العربية في عدد الحصص في الجدول الدراسي ، بل لم تكن اللغة العربية لغة للتدريس إلا في المدارس الأولية ، وكانت الكتب القراءة تزلف بالإنجليزية .

وقد انعكس ذلك على مدرسي اللغة العربية ، فأصبحوا في وضع زرى مادياً وأدبياً ، شانهم في ذلك شأن لغتهم التي يتذمرون بتدريسيها . ولكن الشعب حينما جد هو وقادته قبيل الثورة في اقفال عشرة لغتهم - بعد أن شنها على مؤامرة المستعمر ضدها - نهضت اللغة إلى حد ما ،

وان ظلت الى عهد أيام الثورة دون لغة المستعمر قيمة واستعملاً .. حتى اذا قامت الثورة ، اخذت بناديرها ، فغيرت المدارس الاجنبية بجمل العربية لغة التعليم فيها كما هي في الدارس الوطنية ، وخصوصاً في خطبة الدراسة للمراحل المختلفة بتصنيف كبير من عدد الحصص ، فزاد عدد حصصها عن عدد اية مادة دراسية أخرى في المراحل الاعدادية والثانوية ، وفي دور المعلمين والمعلمات ، بل بلغ عدد حصصها ثلث عدد الحصص الكلية للمواد الدراسية في المرحلة الابتدائية على وجه التقرير .

وبذلك توفر لها من الوقت ما يسمى درسيها سلوى الى حد ما ان يحقروا الأدوار المرجوة منها .

والاقل ان يزود الاهتمام باللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة .
ويتمت الاهتمام بها في التعليم الجامعي ، وبخاصة كليات التربية باقسامها الأدبية والعلمية على السواء .

هذا من حيث ساعات الدراسة فيها ، اما من حيث نوع هذه الدراسة فقط نشط المسؤولون في تطويرها ، فدخلوا كثيراً من التعديل على مناجها ، تيسيراً على التلاميذ في تعلمها ، وتمكننا لهم من استخدامها امثلة .
وقد وضع ذلك من اختبارهم ب موضوعات القراءة ، وأكتافهم بالقواعد الوظيفية في تواعد النحو والصرف .. الخ .

وزيادة في الاهتمام باللغة العربية ، ودفعاً للطلاب الىبذل الجهد في تعلمها اشتهرت في نجاح الطالب حصوله على ٥٠٪ على الأقل من مجموع درجاتها ، ودون جبر لها بغيرها من المواد الأخرى .

كذلك عنى باعداد مدرسي اللغة العربية ، وتاهيلهم تربوياً . ورصدت ميزانية تزيد عاماً بعد عام ، لتحقيق الأهداف المطلوبة من اللغة ومن التعليم بصفة عامة .

أهداف اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة

ويتحقق لنا هنا أن نعرض أهداف اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث الأولى ، لنرى كيف خطت الدولة ممثلة في وزارة التربية على طريق تحقيق وظائف اللغة العربية برسماها وتحديدها لهذه الأهداف ، ثم لنرى كيف ينبغي أن تتضامن جهود الربين من القادة المسؤولين عن التخطيط ، لى الدرسين المسؤولين عن التنفيذ لتحقيق أهداف اللغة ، فتتحقق بتحقيقها وظائفها .

وماك أهداف اللغة العربية عامة وخاصة بالمراحل التعليمية الثلاث ، كما حددها النهج المطور للغة العربية (١) .

(١) الأهداف العامة للمنهج

يستهدف تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثالث ما يلى :

١ - الاسهام في بنا، شخصيات التلاميذ ، ومساعدتهم على النمو المتكامل : الحسنى ، والمقلوى ، والعاطفى ، واكتساب لقيم الدينية والاجتماعية التي تؤدى إلى الاستقرار النفسي عن طريق المعتقد الواسخة – والثقة بالله وبالنفس – ومحفر المطقات للعمل ، والبعد بها عن الانحرافات ، وقوية الارادة ، والجذد ، والقدرة على الاحتمال ، والعمل لخير الجماعة ، ولشخصية في سبيل الله والوطن .

٢ - تنمية الاعتزاز بالعلم والاعتماد عليه في بنا، الحياة وصنع التقدم ، وذلك عن طريق الاهتمام بالأسلوب العلمي ، وبالتقنيات الحديثة التي تعمل لتغيير الوقت والجهد وترقية حياة الإنسان ، وبالبحث والابتكار ، وربط ظالم بالآيمان حماية له من التفتت أو الانحراف .

٣ - تنمية احترام العمل ، وتقدير إثره في الانتاج ، وفق بنا، مجتمع

(١) انظر النهج المطور للغة العربية ، الصادر عن المركز القومي للبحوث التربوية للتطبيق عام ١٩٧٦/٧٥ .

الكتابية والعدل ، مع تأكيد بعض القيم الهمة كالمحافظة على الوقت والقدرة على الانجاز ، والثقة والمهارة في العمل ، والقدرة على معايشة الآلة ، وصيانتها والمحافظة عليها ، والاعتزاز بالشخصية المصرية بأبعادها الثلاثة : العربي ، والديني ، والحضاري ،

٤ - الاعتزاز بالقيم التي كشفت عنها حرب السادس من أكتوبر وتنتمل في : الصبر في وجه المحن ، والتخطيط والبعد عن الارتجال والانكالية والسلبية - واستيعاب منجزات العلم ، والنظر إلى الحياة نظرة متأنقة . والتزود بارادة النضال وأساليب القوة لتنبيه مكانة الوطن ، وتأييد حفنه في الحرية والأمن ، وأشاره روح الشجاعة والبطولة والنداء ، والمشاركة في البناء والتممير .

٥ - الاعتزاز بالقيم التي تبني عليها دولة المؤسسات من : اغلاه الحرية الفردية مع الحفاظ على مصلحة الجماعة ، وذكاء الروح الجماعية والعمل من خلالها ، وتشجيع النقد الذاتي ، ونقد الغير في صراحة ، وتنمية روح التعاون والشعور بالمسؤولية الاجتماعية ، وتحقيق الفروس المتكاملة للمواطنين في مختلف المجالات من تعليمية ، وعملية ، واقتصادية ، وغيرها .

٦ - المشاركة في الكشف عن الميل والاستعدادات وتوجيهها في طريقها الصحيح ، مع رعاية المتفوقيين والأخذ بيد الموقرين .

٧ - الاقبال على الخدمة العامة ، والمشاركة في مختلف مجالات الخدمة القومية ، كالبناء والتممير ومحو الأمية وغيرها .

٨ - الاعتزاز بتراث الماضي ، بما ورائه من :
- حب اللغة العربية ، وتنمية روح الطوطوح في أن تحتل مكانها على المستوى العالمي .
- تقدير أمجاد الماضي وبطولاته .
- العمل على بناء المستقبل على أساس من خير ما في الماضي .

٩ - الاريمان بالقومية العربية أساساً للعمل والبناء، لصنع المستقبل العربي عن طريق :

- ١٠ - الاعتزاز بوحدة العمل العربي وتأكيده
 - تنمية روح التعاون العربي في مختلف المجالات : ثقافية ، وسياسية ، واقتصادية ، واجتماعية *
 - ١١ - تقدير الروابط العربية الأفريقية والتعاون العربي الأفريقي في شتى ميادينه ، واذكاء قيم التحرير ومقاومة الاستعمار ، والتحفظ من اشكاله المفتعلة والمساقفة *
 - ١٢ - اعتناق الدعوة الى السلام العالمي ، والانفتاح على العالم ، والقتباس الصالح من الحضارات الواحدة *
 - ١٣ - مسيرة العصر والتطور العالمي في مختلف النواحي من الفنون ، والعلوم ، والأدلة ، والاستفادة مما كشف عنه هذا التطوير في تزويد المتعلمين بالحقائق والخبرات الحية التي تناسب اعمارهم ومستوياتهم *

(ب) الأعداف الخاصة بالراحل التعليمية

لأن تتحقق الأهداف العامة وما وراءها من قيم واتجاهات دفعه واحدة أو في مرحلة واحدة ، وإنما تتحقق على مراحل تصل في كل منها إلى درجة من النضج تمهد للمراحل العامة ، ولذا كان من «الضروري وضع خطة محكمة تتخلق تدريجياً» .

وقدما يلى تصوير منفصل لراحل هذه الخطة ، ومستويات التموي المطلوبة في كل مرحلة .

أولاً - المرحلة الابتدائية

المستويات :

يُنْتَهِيُّ مِنْ دِرَاسَةِ الْلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْمُرْحَلَةِ الابتدائِيَّةِ أَنْ تُصْلَلُ بِالْتَّلْهِيَّةِ فِي نِهايَةِ هَذِهِ الْمُرْحَلَةِ ، وَمِنْ خَلَالِ الْأَعْدَافِ وَالْقِيمِ السُّلُوكِيَّةِ السَّابِقَةِ إِلَى

مستوى لغويمكنه من أن يستمتع إلى ما يدور حوله من أحاديث فيفهمها ويشارك فيها مشاركة واعية ، وأن يتصل بالكلمة المطبوعة في كتاب أو مجلة أو صحيفة أو غيرها بما يدور في إطار ثقافته ، غيرؤها قراءة جهرية ، ويترعرع ما فيها من معانٍ أو افتخار ، وأن يعبر عن الواقع الذي تواجهه بلغة بسيطة وسليمة مما يمكنه وأن يتزود ببسط من أدب الطفولة ، وطرف من النصوص القرآنية والآحاديث النبوية ، وأن يتزود بقدر من الشروق اللغوية المصرية ، ويستوعب بعض الضوابط التحويية التي تتصل بمطالب ذمته واستخداماته اللغوية وأن يتمكن من الكتابة بخط واضح ورسم الملاهي صحيح إلى درجة مقبولة ، وفي حدود القواعد الاملائية التي تتلامس مع قدراته ومستوى ذمته .

المهارات والقدرات :

هذا المستوى يتطلب اكتساب المهارات والأدوات والاتجاهات التالية :

- ١ - اكتساب التلميذ مهارة الاستماع إلى أحاديث غيره وفهمها واعتبارها مما فهم منها .
- ٢ - القدرة على القراءة الصامتة التي تقوم على فهم المعنى بسرعة مناسبة والتعبير عنه في وضوح .
- ٣ - القدرة على القراءة الجهرية السليمة إلى الحد الذي يسمح به تدريبيه اللغو والتلحو .
- ٤ - القدرة على التعبير الشفوي والكتابي بما يمكنه من الوفاء بمواضيع الحياة التي تستلزم مخزن النوعين من التعبير مثل المحادثة والمناقشة ، والقاء الكلمات ، وكتابة الرسائل ، وتسجيل الملاحظات ، مع وضوح المفكرة وسلامة العبارة مما يمكن .
- ٥ - استيعاب القواعد النحوية الأساسية اللازمة لفهم نظام الجملة العربية ، مع القدرة على استخدامها في الكلام والكتابة .

٦ - القدرة على الكتابة بخط واضح ، ورسم املاقى صحيح وطاريقه منظمه .

٧ - اكتساب حب القراءة والنظر إلى الكتاب على أنه صديق يصاحبه التلميذ لتزود بالمرارة والمتعة ، وبحيث يستطيع أن يعلم نفسه عن طريق القراءة الوجهة في بعض الموضوعات .

في المراحل الاعدادية

المستويات :

يبدأ التلميذ حياته في المرحلة الاعدادية من المستوى الذي انتهت إليه دراسته في التعليم الابتدائي ، وتنطلق هذه المرحلة لتنتهي بالمرحلة اللغوية المخططة التدرجية حتى يصل في نهايتها إلى المستوى الذي يمكنه من السيطرة على كثير من المهارات اللغوية .

ويتمثل ذلك في القدرة على الاستماع إلى الكلام وفهمه وتمييز الجيد منه ، وعلى اختيار ما يلائم من المادة القراءة مع سرعة القراءة ، ومع دقة في الفهم وتمييز الأفكار الأساسية وتتحقق النهايات الجمالية الظاهرة ، وفي القدرة على التعبير الوظيفي في «وقف» التي تتطلبها الحياة كتابة وحيثما بلغت سليمية ما أمكن ، كما يتمثل في تزويد التلميذ بقدر صالح من التراث النصري وبعض التراث التقديم ويقتضي من الثروة اللغوية المصرية ، ومن القواعد التحوية التي يحتاج إليها في ضبط الكلام وفي تنمية مهاراته الإملائية والخطية إلى حد الاجادة .

المهارات والقدرات والاتجاهات :

يُنْتَهِيُّ مِنَ الْدِرَاسَةِ الْعُلُومِيَّةِ فِي هَذِهِ الرَّحْلَةِ إِنْ تَنْجُحُ فِي اِكْسَابِ التَّعْلِيمِ الْمَهَارَاتِ وَالْقُدرَاتِ وَالْإِنْتِجَاهَاتِ الْأَتْقَانِيَّةِ :

١- المهارة في الاستماع إلى الأحاديث وفهمها ، وتسجيل ما يختار منها.

- ٢ - القدرة في قراءة الموضوعات الملائمة للنمو اللغوي والفكري فرادة تتسم بالسرعة والدقة - والتمييز بين الأفكار والقدرة على تحديد العناصر الأساسية فيها ، ووضع عناوين لها ، والتبيير الدقيق عما يقرأ ، وتندرق التواхи الجمالية الواضحة في الكلام والتبيير عنها .. الخ
- ٣ - القدرة على الانتفاع بالأفكار ، وتطبيقتها في تعديل السلاوك ب بحيث يتضمن له أن يتخدعا نافذة يطل منها على الجديد الذي يتصل بما قرأه لتزداد ثقافته وتتسع دائرة حياته اللغوية .
- ٤ - حب الاطلاع والاقتبال على قراءة الكتب والقصص والمجلات باعتبارها وسائل لتنمية وتنمو اللغوية .
- ٥ - القدرة على تطوير طريقة القراءة وسرعتها للغرض من القراءة وطبعية المسادة المقرؤة .
- ٦ - المشاركة في المنشآتة اللغوية التي تواجه التعلم ، والتبيير عنها تعبرها شفهياً وكتابياً سلباً ما أمكن ، بحيث يستطيع في آخر هذه المرحلة ، أن يكتب بطاقة وأن يلقى كلمة في حل ، وأن يشترك في مناشسة أو حوار ، وأن يجيد كتابة الرسائل ، وأن يكتب تقريراً مائماً ، .. ويسجل مذكرات عما يعن له ، وأن يصف ظاهرة لاحظها أو طريقة عمل شيء ما كالة من الآلات ، وأن يعلق على موضوع قراء أو مشهد رأه ، وأن يكتب في موضوع يتصنف به ويلاقى مسواه على أن تحسن كتابته إلى درجة ملحوظة من وضوح الأفكار وترتيبها .
- ٧ - التزود بشروة كافية من اللغة الحديثة واللغات الحضارية ، تمكنه من النجاح في التعبير عن مطالب حياته .
- ٨ - فهم النصوص الأدبية ، والتبيير عن أفكارها ، وتندرق الجمال فيها ، وتوضيحه بما يلائم مستواه .

٩ - اتقان القواعد النحوية الازمة لضبط الكلام واستخدامها استخداما
سلينا ما امكن .

١٠ - اجاده الكتابة من حيث الرسم الامثلى ، ومن ناحية الخط الواضح
المنسق .

١١ - اتحة الفرص لظهور النوعية الأدبية واللغوية عن طريق القراءة
والمناقشة والتعبير ، مع تعدد هذه الواهم والمعلم على تنميتها .

وتتنمية هذه المهارات والقدرات يتطلب :

١ - توجيه دراسة اللغة العربية في مختلف فروعها إلى تنمية القدرات
اللغوية لا إلى مجرد التحصيل .

٢ - بناء الدراسة فيها على الاسلوب العلمي ، وتوجيهها إلى ما يساعد على
استخدام هذا الاسلوب في التفكير والحكم بما يلائم التلميذ في هذه
المرحلة ، وبما ينمی قدرته على النظرة الموضوعية إلى الأشياء وعلى
ال النقد البناء ، والحكم الصحيح ، وابداء الرأى المستقل .

في المرحلة الثانوية

المستويات :

ينتظر من الطالب في نهاية هذه المرحلة أن يتقن فيها المهارات اللغوية ،
ويعرف الرابع الأساسية للمادة اللغوية والنحوية والأدبية .

وأن يتقن القراءة بتنوعها المختلفة مع السرعة والدقة في التفهم والأداء
الصحيح المعتبر ، وإلمارة في طريقة القراءة وسرعتها للغرض الذي يقرأ
من أجله ، ولقدرة على استخدام الكتب والراجع في العلم ، وعلى الاتصال
بالتراث وبالفنون الأدبية المعاصرة ، واجادة التعبير عن نفسه وعن المسئون
النشاط الذي تواجهه في مدرسته ومجتمعه ، بحيث يتم تعبيره من الأخطاء

النحوية واللغوية ما المكن ، ويكتب كتابة صحيحة من ناحية الرسم الاملائي
وأن يستكشف ما لديه من مواهب ادبية ، بخيط يتمهدما بالتجهيز والصق
والانساج .

المهارات والقدرات والاتجاهات :

يتطلب الوصول الى هذا المستوى تنمية المهارات والقدرات
والاتجاهات الآتية :

- ١ - القدرة على تمييز الأنواع المختلفة من المادة القراءة و اختيار الصالح منها ،
ويتمثل ذلك في القدرة على الاستماع إلى الكلام ، وفهمه و تغيير الجيد
ومرارة مصادرها المتعددة ، كالكتب ، والصحف والمجلات ، والنشرات ،
وغيرها ، وقيمة كل منها .
- ٢ - المهارة في الاداء المعاير في القراءة الجهرية ، وفهم المعنى بدقة في
القراءة الصامتة ، وادرك ما بين السطور ، وتحديد هدف الكاتب
و انكاره الأساسية والفرعية ، وتمييز خصائص اسلوبه ، وتنويع
الجمال فيه .
- ٣ - حب القراءة والميل الى تذوق المتروء ، والاقبال على قراءة الكتب
والطبعات ولا سيما في أوقات الفراغ .
- ٤ - الميل الى الاطلاع وارتياد المكتبة ، والقدرة على اعداد قائمة بالراجع
اللزمه دراسة موضوع ما ، والمهارة في اختيار الراجم والكتب
والبحث في الفهارس ، وتدوين الملاحظات والمذكرات ، وتنظيمها
وتصنيفها ، للرجوع اليها عند الحاجة .
- ٥ - المهارة في تطبيق القراءة وسرعتها لغرض الذي يقرأ من أجله ،
ولطبيعة المادة المقرأة .
- ٦ - الميل الى متابعة التثبير الذاتي عن طريق القراءة واكتساب المهارة
التي تستساعد على ذلك من الكشف في الموسایم ، والبحث في دواوين

- العارفة ، وتحديد الشكلة التي يراد حلها ، وتحليلها الى عناصرها ،
واعداد قائمة بالمراجع الازمة لدراستها ، واستخدام المكتبة في
تحقيق الغرض المطلوب .
- ٧ - للتزود بقدر وافى من الشروءة اللغوية وصور التشكير والتعبير
الحضارية ، يتبع له الاتصال بالتيارات الأدبية والفنكية في عصره
اتصالاً مثراً .
- ٨ - القدرة على فهم النصوص الأدبية وتحليلها ، وتقديمها ، وتذوقها ،
ولدرك نواحي الجمال فيها .
- ٩ - الاتصال بروائع التراث الأدبي ، وفهمها ، وتذوقها ، وتصوير
قيمتها الفنية والأدبية .
- ١٠ - المهارة في استخدام الكلمة الملتقطة والمكتوبة في التعبير عن الأفكار
والأشاعر تعبيراً وأصحاً دقيقاً ، أو مؤثراً غعاً ، مع العناية بترتيب
الأفكار ، وجودة العرض ، بحيث يت Klan في نهاية المرحلة من : كتابة
تقرير عن موضوع أو مشكلة ، وكتابة تلخيص الموضوع ، وعرض
لبعض الكتب ، والقاء كلمة في مناسبة من المناسبات ، والمشاركة
في مناقشة أو ندوة ، وكتابة موضوع وصفي أو اجتماعي أو ثقافي في
مجال ينصل به .
- ١١ - الاسلام باعم الربيع والكتب التي تعتبر مصادر اساسية للتراث
العربي سواء في ذلك المراجع اللغوية او الأدبية او التاريخية او
الدينية .
- ١٢ - القدرة على فهم وتحليل بعض الأساليب العربية التي تتميز بصياغة
خاصة مما لم يسبق دراسته .
- ١٣ - ادرك التلميذ ما لديه من مواهب أدبية ، ومعرفة الخارج والوسائل
التي تعينه على رعيتها وتنميتها .

اهداف دور المعلمين

- وتحيز دور المعلمين والمعلمات على هذه الأهداف أهدافاً أخرى تتحقق بالاعتدال المهني لطلبة والطالبات ، وهي (١) :
- ١ - أن تتمزج لدى الطالب القدرات والمهارات اللغوية « بمسافة عامة » واللازمة لخلق التدريس « بصفة خاصة » : كالقدرة على تادية الفكرة في وضوح وطلاقة وترتيب ، وعلى تعظيم اللغة لمستويات الأطفال ، واللامعة بين هذه المستويات وموضوعات النهاج المقررة ، والقدرة على الالقاء وحسن الاداء الجهوى ، وعلى صياغة الاسئلة وتوجيهها ، والمهارات في المماشة والمحاكاة .. ونحو ذلك .
 - ٢ - أن يكتسب المعلومات والخبرات والمهارات التي تمكنه من القيام بتدريس فروع اللغة في المرحلة الابتدائية بالطرق التربوية التي تتمنى مع ميل الأطفال وقدراتهم وخصائصهم تعميم في هذه المرحلة .
 - ٣ - أن يتم إماماً كافياً بطرق تعليم القراءة والكتابة ، ويكتسب القدرة على تعليم البالغين بأمثل الطرق .
 - ٤ - أن يفهم تماماً وأسماً مناجع اللغة العربية في الدراسة الابتدائية ، والأسس التي بنيت عليها ، والأهداف التي ترمي إليها ، ووسائل تحقيق هذه الأهداف .
 - ٥ - أن يؤمن بأهمية استخدام الوسائل المعاينة في تدريس فروع اللغة ، وبخاصة تعليم القراءة والكتابة ، ويكتسب الخبرات الازمة لاختيار هذه الوسائل واستخدامها وانتاجها .
 - ٦ - أن يزود بالخبرات والمهارات التي تساعده على الربط بين فروع اللغة العربية بعضها وبعض ، وبينها وبين المواد الدراسية الأخرى والوان النشاط المختلفة ، ليمارس عمله في المستقبل مدرس فضل بنجاح .

(١) انظر مناجع دور المعلمين والمعلمات .. نظام الخمس سنوات - دار مطابع لشعب ص ٢٢١ - ٢٢٢ .

- ٧ - أن يزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه من ممارسة الوان الفحص
اللغوي في المدرسة الابتدائية وتنظيمها والقادرة منها : كالصحافة
الدراسية ، والتثقيف ، وتحويل القصص إلى تشكيلات ، وإعداد المادة
الملائمة للاذاعة واذاعتها ، وتكوين مكتبة الفصل وإدارتها واستعمالها
والاشتراك في المناقشات والندوات والتحدث في المناسبات .
- ٨ - أن يكتسب المعلومات والخبرات التي يستطيع بها تقويم تلاميذه ،
وقياس مدى تفهمه للغوى ، وتعريف حالات القراءة والنصف فيهم ،
ومواجهة كل حالة بما يناسبها .

القسم الثالث

تقسم اللغة الى :

- ١ - لغة ملحوظة (ظرفية) .
- ٢ - لغة مكتوبة (مدونة) .
- ٣ - لغة ملحوظة (نفسية) .

ويترعرع عن اللغة الملحوظة : القراءة الجهرية ، والمحاجنة ، والمحاضرة ،
والمناقشة ، والتغيير الشفهي .

ويترعرع عن اللغة المكتوبة : التعبير التحريري ،

ويكون تعلم اللغة الملحوظة بالتدريب على فروعها ، كما يكون تعلم
اللغة المكتوبة بتعلم الكتابة ، والتدريب على الخط ، والإملاء ، والتغيير الحريري ،
وقراءة الأدب نثره وشعره ، ويكون تعلم اللغة الملحوظة واللغة المكتوبة بما يتفرع عن
عنه بواسطة تعلم النحو والتصرف والبلاغة والعرض ، ويدخل في اللغة
الملحوظة القراءة الصامتة لأنها بالمنظار .

فروع اللغة تتضمن على :

١ - مواد كسب المعرفة : وهي المواد التي تتمدّد أساساً على الحفظ ، كالنحو ، والصرف ، والبلاغة ...

٢ - مواد كسب المهارة : وهي المواد التي تتمدّد أساساً على التدرب كالنصوص ، والمخوظات ، والأناشيد ...

ويمكن أن نقسم القراءة إلى مواد كسب المعرفة ، وإلى مواد تهذيب الذوق ، والإنجليز يقولون :

(We read to gain knowledge and pleasure)
ويقولون : القراءة متمة
(Reading is pleasure)

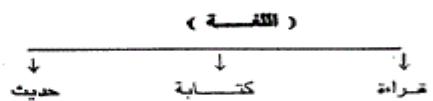
وحدة اللغة

ومع كل هذه الأقسام فإن اللغة وحدة متماسكة ، فالذى يقرأ نصمة أدبية يحتاج لكتاب يقرأها ويفهمها ويتنقّل جمالها إلى مسامي المفردات والعبارات ، ومعرفة أعراب الكلمات والمؤشرات البلاغية للنص ، كما يحتاج لكتاب يُعرف قدر أسلوب الكاتب أو الشاعر - إن يُعرف تاريخ الأدب وخصائص الأساليب الأدبية - وهكذا نحتاج إلى فروع اللغة التي ذكرناها كلها حينما نبحث في فرع واحد منها .

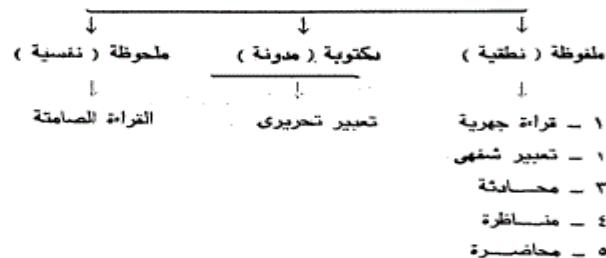
ولكن جرت الماداة على ذلك التقسيم للتعليم ولاما كان الحديث عن طريقة تعريب كل فرع على حدة ، فهو تقسيم شكلي واعتباري لا وجود له إلا في الذهن . على أن هذا التقسيم يقيّد إلى جانب الحديث عن كل فرع على حدة للتعليم - يقيّد التركيز على الغرض الخاص بالفرع الذي تتحدث عنه بصفة أساسية في القراءة مثلاً يقيّد التركيز على إجاده القراءة والفهم ، وفي النحو يقيّد التركيز على الأعراب وعلاماتاته ، وفي النصوص يقيّد التركيز على التدرب الأدبي .. الخ ، مثلاً واحدة ولكن تقسيمها إلى فروع متعددة (وسيأتي تفصيل لذلك) .

أقسام اللغة وفروعها

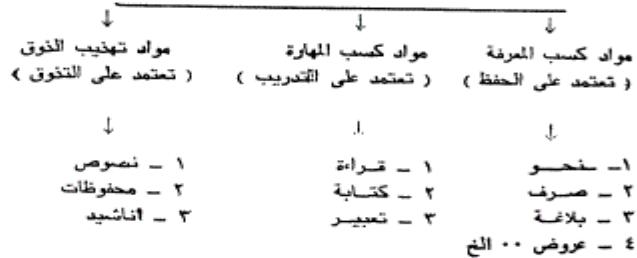
- تقسيم اول :



٢- تقسيم ثان :



٣- تقسيم ثالث :



تعليم اللغة العربية

كان الاستعمار وأسلوب التربية القديمة سببين رئيسيين في ت夭جية اللغة عن ميدان الفكر والحياة وأبعادها على السنة المتكلمين بها ، ذلك أن الاستعمار أراد أن يفرض لغته لتكون وسيلة للثقافة وتضعف الرابطة الروحية بين أبناء الشعب الواحد من أبناء الأمة العربية ، ويزداد الارتباط بالدولة المستمرة ، فكانت جميع المواد الدراسية تدرس بالإنجليزية في مصر ، وبالفرنسية في الشام . وهذا هو الاستعمار التكري والماعفى ، وهو لا يقتصر خطورة عن الاستعمار السياسي والاقتصادي والعسكري بل هو أخطر وأشد وبأثراً .

وأما التربية القديمة فهي التي نظرت إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم ذاتها ، مهملة كثيراً من وظائفها الأخرى ، فكان تدريس اللغة العربية حتى عهد قريب كتدريس غيرها من المواد الدراسية مقصوراً على حجرات الدراسة ، وكانت موضوعات الدراسة جافة بعيدة الصلة بالحياة ، ويتناول التلاميذ ومساعدهم ، كما كانت الأمثلة التي تعلم بها اللغة صعبة الفهم مفكرة ، لا تؤلف بينها رابطة معقولة ، وكان السبب في ذلك : أن الهدف من درس اللغة كان الإسلام بمفرداته لغوية كبيرة ، وحظ مصطلحات متعددة ، وكانت الناتج الدراسية اللغوية تراعي هذه الغاية ، فكان الاهتمام فيها بأن تحتوي على مجموعة من متن اللغة يحيطها التلاميذ ، وقد تتضمن على الماظن لغوية يستعملها التلاميذ في إنشائهم ، وربما لا تعرض لهم في قراءتهم ، كما كانت الناتج تكلف التلاميذ أن يخوضوا أسلوب لغوية لاتتفق مع لغة الحياة مما نفر التلاميذ من درس اللغة . وقد انعكس ذلك على طريقة التدريس ، مكان المدرس دائماً في موقف الإلقاء والقطفين ، وكان التلاميذ في موقف الملاطف والسلبية .

صعوبات تعليم اللغة العربية وأسلوب تذليلها :

تنتف في طريق تعلم الآباء عموماً واللغة العربية بوجه خاص صعوبات

كثيرة يرجع بعضها إلى اللغة ذاتها ، وبعضها إلى المجتمع ، وبعضها إلى المعلم ، وبعضها الأخير إلى المتعلم ، والمعلم وحده هو الذي يستطيع تحليل هذه الصعوبات التي تلزم اللغة بدورها في تنمية الحياة ، وتحقيق أهداف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ودعم اقليم الروحة والاجتماعية ، ولماحة التطورات الثقافية الحبيبة ، وانتشار التعليم والثقافة ، والنهضة الزراعية والصناعية .

هالغة العربية هي لغة التعليم والثقافة في مجتمعنا ، وهي لغة القراءة التي تربط حاضرنا ب الماضي ، وتربطنا بتراث الآباء والأجداد .

والصعوبات التي تواجه لغتنا بالنسبة للمجتمع هي : أن المجتمع في تغير دائم متصل ، يشمل كل نواحي الحياة العملية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية . وهناك نظريات جديدة تظهر في شتى المجالات ، وآلات حديثة تختبر ، وهذا كلّه يتطلب الفاظاً وعبارات جديدة للتعبير عنه . ويحاول مجمع اللغة العربية ملائحة كل هذه التطورات بوضع الجديد من الألفاظ الدالة عليها . وعلى المعلم أن يتمتع بالقدرة على شفاعة في المجتمع ، ويعمله للتلامذة ، ويشيعه في الأفواه ، ويحمله جزءاً من لغة الحياة . والصعوبات بالنسبة لغة ذاتها تتلخص في أن اللغة العربية تتسم بالاعراب . والاعراب وان كان يعطي اللغة جمالاً وموسيقية – صعب التعلم . وصعوبة تعلمه ليست في حاجة الى دليل ، فهو يحتاج الى تعلم طويل وممارسة جادة ، كذلك تبدو الصعوبة في تركيب جملة ، وفي رسم بعض كاماته .

وعلى المعلم أن يحاول الربط بين علامات الاعراب ، والمعنى المتضمن في التركيب ، بحيث يشعر المتعلم أن الخطأ في الاعراب يترتب عليه خطأ في المعنى ، وأن الخطأ في رسم الكلمة يترتب عليه خطأ في المعنى . كذلك فإن اللغة تحتاج إلى الكثير من الوان والتكرار والحفظ ، وعلى المعلم أن يصبر على ذلك ولا يمل لتحقيق النتيجة المرجوة .

وتصعيبات اللغة بالنسبة للمتعلم تتمثل في وجود لغة تختلف علمية إلى جانب النصي - يستخدمها المتعلم في البيت والشارع والحياة ، وهذا الإزدواج يعتبر - لاشك - تحدياً في تعلم اللغة .

ولاشك أن انتشار التعليم ، والاذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات والكتب الكثيرة التي تخرجها المطبع كل يوم ، ويفروها الناس - كل ذلك يعمل على التقارب بين لغة الحياة اليومية ، واللغة العربية النصي .

وتصعيبات اللغة بالنسبة للمعلم نفسه تحدث حينما لا تكون هناك علامة طيبة بين المعلم وتلاميذه ، كما تحدث إذا كانت علاقة المعلم باللغة ، واحترامها والاحترام التحدث بها ، والاحساس بجمالها - غير قاتمة ، أو كان المعلم لم يعد قادراً على تعلم اللغة أبداً كائناً ، أما إذا كان المعلم ضعيفاً في اللغة وتواضعها فذلك تكون مشكلة المشكلات .

وتصعوبة اللغة بالنسبة الكتب الدراسية تتمثل في أن كتب اللغة نفسها قد لا تتناسب حاجات المتعلمين إليها ، ولا تصل بعيولهم ، فلا يصبح تعلم اللغة قائماً على دافع داخلي في التعلم ، وهذا من أخطر الأمور في التعلم بصورة عامة .

كيف تخلل هذه الصعوبات ؟

١ - أما بالنسبة للجو الدراسي والمعلم : فهو بأن يشبع في الجو الدراسي الذي يحيط بالتلמיד الحب والتعاون والآلة والبهجة ، وأن يكون المعلم قدوة في حب اللغة وتمشتها ، وأن يقدم للتلמיד دائماً ما يلذ له سماعه وحفظه منها ، وأن يستخدم للتقريرها وحفظها المسوّفات من الوسائل المعينة كالصور والأفلام وأجهزة التسجيل .. الخ . وينتقص منها لتلبيته ما يكون مناسباً لبيوته واستعداداته ، وما يؤدى وظيفة نفسية أو اجتماعية في حياته .

٢ - وأما بالنسبة للمتعلم : فهو بأن يحاول بواسطة المعلم أن يتخلل من معين اللغة الفاظاً وتركيب عن طريق القراءات المتعددة ، والارتباط بالقاميس اللغوي ، والاتصال الدائم بالجديد من الألفاظ والمانوي والأساليب .

فروع اللغة العربية

الصلة بينها ، وصلتها بغيرها من الولد

الصلة بين فروع اللغة العربية بعضها ببعض :

ما لانك فيه انه لكي يكون الالاء التقوى سليما ، لا بد من دراسة قواعد النحو والصفت والبلاغة ، والتدريب على التعبير الصحيح ، والوزان على لجأة الخط ، والتزام قواعد الاملاء في رسم الكلمات .

والآن انى للطالب ان يستجمع كل تفصيات هذه الولد وبخاصة فى الصنوف الدراسية العالية ، من غير فضل بينها ، ودراسة كل منها على حدة !؟

ولهذا برزت الحاجة الى تقسيم اللغة العربية الى مواد متميزة بعضها عن بعض : من نحو يحظى اللسان والنظام من الخطأ في ضبط اواخر الكلمات ، الى صرف يبحث في ابنية الكلمات ، وبلاغة تحدد عالم الجمال في الاسلوب ، الى تاريخ ادب يعمق لفاصيم الابدية في اذمان التلاميذ ، واما ، يرشد الى رسم الكلمات رسما صحيحا ، وخط يهدى الى كيفية تحويل شكل الكتابة ، وتعبير وقراءة ونصوص ومحفوظات ... تم التعلم بذخيرة من الانماط اللغوية ، والاساليب العربية الرفيعة ، وتنمية مهارة في استخدام النحو والصرف والبلاغة .

ومع الافتراق على ضرورة تقسيم اللغة العربية نظريا الى فروع ، والى جواز كتابة كل فرع منها مستقلا عن غيره ... شأن علم التربية وطرق التدريس يختلفون في كيفية تدريس هذه الفروع ، فالبعض يرى تدريسها مجتمعة ترابطة ، اذ لاتتحقق ثمرة اللغة باكتساب ملكتها والمهارة فيها بغير دراستها على هذه الصورة ، والآخرون يرون تدريسها منفصلة ، اذ ان كل فرع ينفرد بخصائص متميزة ، وبقواعد عديدة لا يمكن الاحاطة بها بغير دراسته على حدة .

على أن أصحاب نظرية الوحدة ، وأصحاب نظرية التدريب كلهم يبرر أن إذا أتيحت للمدرس فرصة الربط بين الفروع فلا يجوز تضييعها ، بل يجب لتهازها ، لأنه إذا كان من المبادئ التربوية : « إن يكون الموقف التعليمي عنده بالمناصر التعليمية » .. فإن الربط بين فروع المادة الواحدة لا يصبح وحده ضرورة ، بل يصبح من الضروري كذلك الربط بين المواد المختلفة بعضها وبعض كلها كان ذلك ممكنا .

.. وبالاجمال يمكن أن نقول بالنسبة لنظرية التدريب والوحدة في تدريس اللغة العربية ما يلى :

أولا - نظرية التدريب :

وهي النظرية التي تقول بتنظيم اللغة العربية فرعا مسلطة ، من قراءة وتبيير ومحفوظات وقواعد وخط وأملاء وأدب وبلافة .. هيكون لكن فرع منهجه الخاص ، وكتبه المحددة وبخصمه المقررة في الجدول الدراسي ، وتكون مناسبة الموجهين للمدرسين للتوجيه والتقويم في اثناء العام ، وتكون الامتحانات للطلاب في آخر العام .. لكل فرع على حدة .

نقدعا :

هذه النظرية هي التي يجري العمل بها حاليا .. وهي - وإن كانت تتبع للمدرس اعطاها كل فرع منه من الوقت والجهد ، ثم الاطمئنان إلى إتمام التلاميذ بالطلوب دراسته من منهج هذا الفرع - قد تفسد جوهر اللغة بما ذكرنا من تزريق وتنبذت للمادة ، لم ينتفع ، بريتها في وجه الكلام ، ويجد ريقها على لسان الطالب

ولعل هذا سبب ما ينتاب الكثيرون من الطلاب من عجز عن استعمال اللغة في مواقف الحياة حين يتحدثون أو يكتبون ، لأنهم لم يعتادوا الضبط وحسن النطق إلا في حصة القراءة والتطبيق عليها ، ولا تخبر الأسلوب إلا في حصة التعبير ، أو الرسم الصحيح لكلمات (إلا في حصة

الاملاه ، او تجميل رسماها الا في حصة الخط .. فإذا اضطروا الى ذلك في موقفا خارجي عام ، عجزوا الواحد منهم عن الكلام ، واصبح لا يكاد يبيّن .

ومما يضطجع في صفت التلاميذ في العمل وفق هذه النظريه - ان بعض المدرسین قد يهتمون بفرع ما اكثر من غيره ، لحب ذاتي لذلك الفرع ، او قدرة عليه ، او حاجة اخرى في نفوسهم كالتحفظ به عن عمل آخر ، كان يهتم ببعضهم بحصة القواعد مثلا ، ولا يهتم بحصة القراءة او التعبير او الخط .. الخ

على ان اكثر المدرسین لا يولون حصة التعبير عنانية كائنة ، مع ان التعبير وسيلة لتعلم اللغة ، واملأه خير وسائلها ، وهو غاية في الوقت نفسه من تعلمها ولعله أسمى غاياتها .

ثانيا - نظرية الوحدة :

وهي النظرية التي تتولى بتعليم اللغة العربية وحدة مترابطة لا فلأ تقسم فروعها متفرقة ، يختص كل فرع منها كتاب خاص ، يدرس في حصة خاصة ، وانما يتضمن موضوع او نص ما محورا تدور حوله جميع الفروع والدراسات اللغوية في وقت واحد .

والسبب في هذه النظرية ان اللغة في الواقع وحدة مترابطة الاجزاء يقصد بتعليمها ان يقدر التعلم على ان يتحدث بلغة صحيحة جيدة (وتنك مادة التعبير الشفهي) وان يكتب فيحسن الإلقاء عن اعراضه بأسلوب جذاب (التعبير التحريري) ، ويكتبه خط جميل (خط) بدون خط ، رسم الكلمات (املاء) ، وان يقرأ قراءة سليمة الاراء (القراءة الجهرية ، وسريعة وبحيث يفهم منها ما يقرؤه فهما صحيحا يزيد به ممارسة ، وبينما ذوقه ويدخل السرور على نفسه (القراءة الصامتة) وان يستمع الى كلام الآخرين فیحسن الاستماع ، ويفهم الاراد (القراءة السمعية) ، وان يتذوق الأدب ويعيّز جيده من روایته (الأدب والتصوص) .

وقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في كتّابات الكتاب العربي للتداء، ومن تجا نحوم من المحدثين، كما في «البيان والتبيين» للجاحظ و«الأغاني» للأصفهانى، ثم في «بنية الأمل من كتاب الكامل» لامرصنى وفي «الواهب الفتحية» للشيخ حمزة فتح الله... الخ... بينما يعرض المؤلف النص الأدبي، ثم يعالجه من الناحية اللغوية والاصحوية والصرفية والبلاغية والصروضية والتاريخية والجغرافية وغير ذلك من كل ما يتصل بالنص من مفون الكلام.

نقدها:

هذه النظرية - لاشك - أجدى وانفع من اختها، إذا ماكن بها استيعاب كل ما يطلب للطالب العلم به من فروع المادة، لأن الطالب يفهم بها الموقف التطبيقي فيما كلّياً في بادئ الأمر ثم يفهمه مجزأً بعد ذلك، وممّا يسابر طبيعة الذهن في ادراك الاشياء، كذلك يربط الطالب بها بين السوان الدراسات اللغوية وربطها طبيعياً من حيث دون تقادير محدد لكل لون، آخر هذا الانتقال الطبيعي من حيث لحين دون تقادير مزمنة محددة لكل لون، يكون سعيداً فيتجدد نشاطه وتقوى عزيته على مواصلة العمل، على أن الدراسة بهذه النظرية قد تضرر إلى تكرار بعض المعلومات حينما تتضمن الضرورة ذلك، وفي كل إعادة القراءة، والدراسة بهذه النظرية لا تسمح بتنويم فرصة الاقادة من مادة كالقراءة والتمثيل بسبب التركيز على مادة معينة كالقواعد، بل توزع الجهد على شتى المواد بدرجة واحدة.

ولكن مع كل هذه التزلايا، قد يصعب وجود المدرس الذي يستطيع أن يقوم بعملية الرابط هذه بين فروع المادة، ودون تكلف، ثم قد يتضرر المسام الطالب وبخاصة في غير المرحلة الابتدائية - بكل ما يحتاج إليه، مما يتضمنه النتيجة الدراسات من المعلومات والتقواعد اللغوية.

الوحدة والانفصال:

والرأى الأمثل هو ما يقول به بعض علماء التربية من وجوب اتخاذ فرع

من فروع اللغة محوراً تدور حوله دراسة الفروع الأخرى ما أمكن ذلك .
ويتحقق يمكن اتباع نظرية الوحدة في المرحلة الابتدائية ، واتباع نظرية
التدريب في المراحل الأخرى ، بحيث يحصل في هذه المراحل على وصل ما يمكن
وصله من المفروع بدون تكلف . وفي فروع اللغة ما يسمح كثيراً بهذا الوصول ،
فهي القراءة مجال آخر للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء والاستعمال
اللغوي .

وفي النحو مجال آخر للتدريب على القراءة والتعبير والتذوق والإملاء
والاستعمال اللغوي الصحيح .

وفي النصوص مجال آخر للتدريب على القراءة والتذوق والقراءة والنحو
والاستعمال اللغوي كذلك .

وهكذا يمكن في كل حصة من حصص اللغة العربية الانتقال من روضة من
رياضها إلى روضة ، ومن فن إلى فن ، ميتذوق التلاميذ حلوة اللغة
وينزولون عليهم السالم والمثل من الدراسة ، ثم يفيضون بعد ذلك موائد جهة .
ويرى غريق من علماء التربية أن تكون القراءة هي مركز الدراسات
اللغوية وذلك باتباع المراحل الآتية كلها أو بعضها :

- ١ — إن تقرئي التلاميذ القطعة المختارة بالطريقة الخاصة التي تتبع في
دروس القراءة .
- ٢ — يختار المدرس بعض الجمل الواردة في القطعة ويأخذ منها أمثلة
يوضح بها قاعدة نحوية .
- ٣ — يطلب التلاميذ أن يعبروا شفهياً أو كلياً عن المعانى الواردة في
القطعة مستعملين عبارات من انشائهم يقدر ما يستطيعون .
- ٤ — يطلبهم أن يعبروا تعبيراً تحريرياً عن تلك المعانى مع مراعاة الإيجاز
أو الاطنان .
- ٥ — إذا كانت القطعة مصالحة للتخييل جعلت مسرحية يمثلها التلاميذ .

- ٦ - اذا كانت القطعة المختارة اشعاراً جميلاً يتضمنن صوراً بيانية بدینة لفت
الدرس انتظار التلاميذ الى تلك الصور ليدركوا بمعونته ما فيه من
وجه الحسن .
- ٧ - اذا كانت القطعة جديدة الاسلوب راتبة المعانى جعلها المدرس قطعة
للحفظ ، واتبع في تحفيظها أحدى طرق التحفيظ الجيدة .
- ٨ - اذا كانت القطعة صالحة لأن تكون نشيداً ارشد مدرس الموسيقى اليها
لولحتها ويمرن التلاميذ على انشادها .
- ٩ - يمل المدرس على التلاميذ جزءاً مناسباً من تلك القطعة ليمررهم على
صحة رسم الحروف والكلمات ، وعلى وضع علامات الترقيم
الصحيحة .
- ١٠ - يطالب التلاميذ بأن يكتبوا جملة او اكثر مقتبسة من القطع ، مبين
مراجعة تجويد الخط بایة صورة يختارها المدرس (نسخ - ذلك
رقة .. الخ) . ويعلق الاستاذ حميد عبد القادر على ذلك الرأى ،
ب بينما كيفية الحصول عليهما على تلك تلك الدراسات اللغوية ، فيقول :
ومن الواجب أن تلقيت الانظار الى أمرين هما :
- ١١ - أنه ليس من المرغوب فيه أن تتبع هذه المراحل كلها مع جميع التلاميذ
في دراسة قطعة او قصة واحدة ، ننان ذلك خليق بأن يدعو الى سالية
التلاميذ وملهم وتنورهم من الدراسة . ولاجتناب هذا يحسن أن توزع
ذلك المراحل على عدة قطع .
- ١٢ - أنه من الممكن أن تتبع طريقة المشروع في دراسة القطعة ، وبخاصة
إذا كان موضوع البحث قصة طويلة أو كتاباً ذاتاً موضوع واحد ،
وذلك بأن تمهيد الى طريق من التلاميذ بالكلسبة عن معانى الكلمات
الصنبية ، وتوضيح العبارات المهمة ، وتمهد الى طريق آخر بالبحث في

النطعمة أو القصة من الناحية البلاغية لاستخلاص ما فيها من الأساليب الراقصة التي تستدعي الاماجاب ، أو الرىركحة أو القصعقة التي ينفر منها الذوق الأدبي . وتكلفت فريقا ثالثا أن يبيّنوا أدق بيان ما عسى أن يكون في النطعمة من إشارات تاريخية أو جغرافية أو نظريات علمية . وطالبت فريقا رابعا بيان يأتوا بخلاصة ولقية لحياة الكاتب أو الشاعر الأدبية ومميزات أسلوبه ، واتجاهاته الأدبية أو الفكرية .

ولذا كان من الممكن أن يتخذ التلاميذ القصة أساسا لمسرحية يعدونها ويمثلونها كان من الخير تشجيعهم على ذلك .

وقد يكون من المستحسن أن تكلف بعض التلاميذ تلخيص القصة في حدود معينة إذا كانت طويلة ، أو الانضasse في شرحها في حدود معينة أيضا إذا كانت موجزة أو مركزة ، أو صوغها في أسلوب متزايداً إذا كانت قصيدة شعرية .. وهكذا .

ويعد أن تتم هذه البحوث في وقت يعيشه المدرس يعرضها أصحابها على زملائهم ، وتطرح على بساط البحث بشرف المدرس ، حتى إذا ما اقرها جميع التلاميذ أو أغلبهم كما هي أو بعد تعديليها التعديل المناسب ضم بعضها إلى بعض وجعل منها بحثاً موحداً يندرج العناصر متصل الأجزاء .

ثم يبين الاستاذ حامد عبد القادر القائد من ربط فروع اللغة العربية على هذه الصورة كما في طريقة المشروع - فيقول :

« ولاريب أن اتباع هذه الطريقة أو نحوها يجعل دراسة اللغة دراسة عملية مثمرة ، وبالاضافة إلى أنها طريقة اقتصادية توفر على التلاميذ والمدرس كثيراً من الوقت والجهد بتوزيع العمل بينهم فهانها يتزدري إلى نشاط قيمة منها أنها :

١ - تجعل دراسة اللغة حية مشوقة .

- ٢ - تبنت في التلاميذ روح التعاون .
- ٣ - تعودهم الاعتماد على أنفسهم في البحث ، وتنظيم الأعمال .
- ٤ - تبصرهم بالرائع الذي يستحقون منها الحفاظ .
- ٥ - تثبت المعلومات في أذهانهم ، وتتيقّنها في عقولهم حية متربطة قوية .
- ٦ - تشجّعهم على متابعة الدراسة ، لأنها تضع أمامهم أهدافاً معينة ولضخمة وتحلّ لهم على المسير نحوها في ثقة وأطمأنان .
- ٧ - تطّبعهم فكرة واضحة عن قيمة ارتباط فروع اللغة بعضها ببعض وعن وجه الحاجة إليها جديماً .

هذا وإن اتباع هذه الطريقة في دراسة اللغة وربط فروعها بعضها ببعض ليس إلا تطبيقاً جزئياً لطريقة المشروع ، أما تطبيقها تطبيقاً كلياً شاملأً فيكون بتجسيم مواد الدراسة كلها حول موضوع وشٍ واحد يسمى « المشروع » .

وكما ذكرنا فإن اتباع نظرية الوحدة يكون أنساب في الصنوف الدراسية الأولى ، فإن المادة العلمية فيها قليلة ، فيمكن تجميمها حول محور محدد .

ولكى يتضح الحال بالمثال ، نعرض عليك درساً نموذجاً متربطاً لنروع اللغة العربية للسنة السادسة الابتدائية ، يدور حول موضوع القراءة هو : « ميسرة - البطل العربي الصغير » المتخلل من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي .

موضوع القراءة

« ميسرة البطل العربي الصغير »

في عهد أبي بكر ، أول الخلفاء الراشدين ، وقف الجيش بقيادة أمامة بن زيد ينتظر أن ياذن له الخليفة ليتحرك للقتال .

كان أسامي مشغولا ، يمشي بين جنوده ليروي نظامهم وأسلحتهم .
ونجاة وفقة بين بيده شاب صغير اسمه ميسرة ، وقال : أيها القائد ،
خذني معك أقاتل في سبيل الله . إن أبي مات شهيداً وإنما أحب أن أكون
مثل أبي .. قال أسامي : أيها الفتى ، إنك صغير لاتقدر على الحرب ، فلرجم
إلى أمتك حتى تكبر وتقوى ، وعند ذلك تدخل الميدان .

قال ميسرة : أيها القائد ، إنك لاتملك أن تزدري ، وإنما لا أملك أنه
أرجع ، إن أبي وعيتني للحرب في سبيله .

قال القائد : ومن أمه ؟ .. أجاب ميسرة : أبي ذات العمال .

حاول القائد أن يرجع ميسرة ، وأصر ميسرة أن يشتراك في الحرب .
واخيراً قبله أسلمة ، ووضعه مع من يقومون بستبة الجيش ، وأمر أبو بكر
قائد إنشاده أن يتحرك ، فاندفع الجيش في المسير .

ونظر للجند فوجدوا فارساً على ظهر جواد يسرع ليلاً بالجيش ويصر
على أن يكون في الصفوف الأولى منه ، فابتلعوا أسامي خبر هذا الفارس .
مناداه فلما دنا منه وجده « ذات العمال » لم يمسره وقد لبسه ملابس
الفرسان .

وحاول أسامي أن يرجعها أو يجعلها في مؤخرة الجيش ولكنها أبى ..

وقربت المعركة .. ووقف أسامي ليريح جيشه وينظمه قبل أن يستrike
فيها ومر بين الجنود فرأى ميسرة نائماً ، فدعا منه ، واحد بوقته ، ففتح
ميسرة عينيه وقال : كنت أرجو أيها القائد أن تتركني قليلاً ، فقد كنت في
هذه اللحظة مع أبي ، وشامته في الجنة ، يتمتع بها بكل أنواع النعيم .

وعاد ميسرة يلح على القائد أن يجعله في صفوف المقاتلين ، فاختبره
القائد . ولما أطمان إلى مقدراته أليس الدرع بيده ، وزوده بالسلاح ،
وسمع له أن يكون يجنب أمه .

وبذات المركبة ، وظهر ميسرة وفي يده رمحه ينقض على الفرسان
ويقطفهم طناب قاتلة ، وينفذ بين الجنود ، ويصل إلى قائد العساكر
شجاعة وحماسة ومقدرة عظيمة على القتال ، وهو يقول :

أنا ابن ذات العقال وحيثني للقتال
مسى أم لا تبالي أى وقمع للنصال

وراثته أمه وهو يقاتل قتالاً عنيفاً فسررت به ، ثم لاحت جندياً يتسلل
إليه ويقطنه من الخلف ، فاتجهت حماستها ، واندفعت في المركبة تقطعن
وتقتل ، والفرسان يذرون منها ، ولا يجرؤون على الوقوف في سبيلها *

وانتهت المركبة * وانتصر الجيش * * وعاد القائد والجندي يتحمّلُون
عن شجاعة ميسرة وأمه * ذات العقال * *

الدرس المتراوّط حول موضوع القراءة السليق (١)

يطلب الدّرس من التلاميذ أن يقرّروا في البيت موضوعه ميسرة :
البطل الصغير * قراءة صامتة بحيث يتمهون المعنى فيما جيداً . وفي اليوم
الذّي يحدّد لتابعة هذا العمل التّربوي يقرّرهم الموضوع قراءة جريئة يتوكّل
فيها تحقيق أهداف القراءة فيما يتعلّق بهذا الموضوع مما سبق بيانه .
كما يراعي في طريقة التّدريس ما وضّحناه عند الكلام عن تدريس القراءة *

وبعد ذلك من المهم بالخصوص معنى وقراءة يلعب معهم اللّعبة
الآتية ولنسّمها « لعنة الدّخول في الخط » ، ولا يأس بأن يستعينوا بالكتب
قراءة منها في البدالية على الأقل ، وتتلخّص هذه اللّعبة فيما يلي :

كان أسامي خائداً ، اليس كذلك ؟ * نفرد التّلميذ بجملة تامة قاتلاً :

(١) عرض الدكتور حسين قورة هذا الدرس في كتابه * تدريس
اللغة العربية * ص ٣٤٦ / ٣٥٠

يلى ، كان أسلمة قاتلا ، فماذا خطأ صاحب الدرس ما خطأ فيه سريعا دون ذكر أسباب . ثم يسأل تلميذ آخر : وكيف كان ميسرة قبل أن يلتحق بجيش أسماء ؟ .. فيرد التلميذ : كان ميسرة شاليا صغيرا قبل أن يلتحق بجيش أسماء ، فيقول الدرس لتلميذ آخر : ولكنني قرأت أن ميسرة أصبح بطلا محاربا في الجيش فعل هذا صحيح ؟ .. فيرد التلميذ : نعم أصبح ميسرة بطلا محاربا في الجيش . فيوجه الدرس سؤالا آخر إلى تلميذ آخر قاتلا : ليس ذلك الأمر غريبا ؟ فيرد التلميذ : نعم .. ليس الأمر غريبا . فيقول الدرس موجها كلامه إلى تلميذ آخر : هنا ، ليس الأمر غريبا من ميسرة فقد دخل على أسماء يطلب منه أن يقاتل في سبيل الله ، ولكن كيف كان أسماء عندما طلب منه ميسرة ذلك ؟ في يقول التلميذ : كان أسماء مشغولا يضمن بين جنوده أخيرا نظامهم وأسلحتهم . يقول الدرس موجها كلامه إلى أحد التلاميذ : لقد قرأت أن ميسرة صار سائقا للجيش فعل ذلك صحيح ؟ في يقول التلميذ : نعم صار ميسرة سائقا للجيش في أول الأمر . في يقول الدرس : إذا متى صار ميسرة محاربا في جيش أسماء ؟ .. فيرد التلميذ قاتلا : صار ميسرة محاربا بعد أن اختبره القائد واطمأن إلى مقدرةه والبسه الدرع بيده وزوجه بالسلاح . في يقول الدرس ، موجها سؤاله إلى أحد التلاميذ هل ظلل ميسرة بعد ذلك محاربا ؟ .. فيرد التلميذ : نعم ظلل ميسرة بعد ذلك محاربا ؟ .. في يقول الدرس : لماذا كان يفضل ميسرة في المركبة ؟ فيرد التلميذ المطلوب للإجابة : كان ميسرة ينقض على الفرسان ويقطعنهم خطوات قاتلة ، وينفذ من بين الجنود ، ويصل إلى قائد الفرسو ويضربه ضربة تقضي عليه . ثم يسأل الدرس تلميذا آخر أن يكمل ما بدأ زميله قاتلا ، وماذا كان يفعل كذلك ؟ .. فيقول التلميذ : كان ميسرة متقدما هنا وهناك في المركبة ، في شجاعة ووحشية ومقدمة عظيمة على القتال . في يقول الدرس موجها كلامه إلى بعض التلاميذ : ومادام ميسرة مقاتلا بهذه الشجاعة فماذا يستحق من الأوسمة ؟ في يقول التلميذ يستحق أن يكون ميسرة بطلا . في يقول الدرس موجها كلامه إلى تلميذ جديد : لقد قرأت أنه ما زال ميسرة مقاتلا شجاعا في المركبة حتى طعن من الأعداء ذهل هذا صحيح ؟

غيرهم التلميذة خاتلا: - نعم مازال ميسرة مقنلا شجاعا في المركبة حتى طعن من الأعداء . - فيقول المدرس وجها كلامه إلى بعض التلاميذ : - ولكنني قرأت أيضا أن فارسا آخر أخذ بيتهاره - من هو هذا الفارس ؟ غيره التلميذ : كان هذا الفارس « ذات المقال » . - فيقول المدرس : ماذا فعلت ذات المقال أم ميسرة ؟ غيره التلميذ : كانت ذات المقال تطعن وقتل ، والقرسان يفرون أمامها ولا يجرؤون على الوقوف أمامها . - ثم ينهي المدرس اللامبة بقوله : كييف عاد القاشو والجند من المركبة ؟ .. غيره التلميذ المعنى بالسؤال : عاد القاشو والجند من المركبة مثتصرين ويتحذرون عن شجاعه ميسرة وأمه ذات المقال .

بعد الانتهاء من هذه اللغة ياشتركك بالدرس يقوم بها التلاميذ باتقانهم تحت اشراف المدرس (١) : فيبدأ مثلاً أول تلميذ في الصاف الأول بما يبدأ به المدرس ثم يوجه سؤاله الى زميله بمحواره غيره زميله عليه ، ويوجه السؤال التالي في السلسلة السابقة الى من يجاوه ، وعكضاً حتى تنتهي اللغة . ودور المدرس في هذه الحال التنظيم والاشراف والتصحیح السريع لما يحصل **«** من اخطاء دون ذكر اسباب او شرح قواعد **»**

ثم يكرر التلاميذ هذه العملية حتى يتقطعوا نطقاً ولقاءً وسلامة في التعبير من حيث القواعد النحوية .

ثم يطلب المدرس من التلاميذ جميعاً أن يكتب كل منهم في الكراسة الخاصة بولجيات اللغة العربية قصة ميسرة سلسلة مستعينين بغير إيمانهم للموضوع ، وبما تزودوا به من عبارات في اللغة يشرط أن تشتمل موضوعاتهم على الأفعال الآتية : كان وصار وليس واضح وظل وما زال وما دام .

وفي اليوم التالي يقرئهم ما كتبوا ، ولا يحاول الاستقصاء ، ولكن يركز

(١) قد يرى المدرس أن من الخير استعمالها أكثر من مرة باشتراكه وهو بالقراءة من الكتاب قبل أن يترك الأمر لللامعنة، وذلك إذا وجد هم يتذمرون في الإجابة.

على لصلاح ما عسامم وقعوا فيه من الخطأ ، وبخاصة ما يتعلّق باستعمال كان
وأخواتها ، شن يطلب منهم جمياً أن يقتلوه تحت الموضوع في كراساتهم
البارات الشائعة على كان وآخواتها بحيث تكتب جملة واحدة في السطر
ويترك سطراً خالٍ . وبعد الانتهاء من النقل يستقرىء بعضهم ما كتب من جمل
ومكتبها صحيحة مصبوغة على المسورة بخطيفة منظمة . ثم يطلب إلى أحد
اللاميذ أن يحلف النقل الناتج من الجملة الأولى وينطقها ، وحينئذ شد
يقول التلميذ مثلاً : أسامه قائد ، فتسنح الفرصة للمناقشة في اعراب الجملة
وان النطق الصحيح يذهب أن يكون : أسامه قائد ، وان الذي أحدث التنصب
هو كان ، وان المبتدا لم يعد منها مبتداً بل صار اسمها ، والخبر لم يعد
خبراً للمبتدا بل صار خبراً لها . وان نطق التلميذ الجملة بعد حفظ الناتج
صححة كان على المدرس أن يسأل الجيب : لماذا وضعت « قائد » وقد كان
منصوباً ؟ فيرد التلميذ بأنه خبر مثلاً وحينئذ تسنح الفرصة أمام المدرس ليقول :
إذا غلابه أن يكون الناصب هو النقل الناتج لأنه هو الذي زاد على الجملة ، وأن
« قائد » أصبحت خبر الناتج ، ولم تعد خبر المبتدا ، وان المبتدا لم يعد
مبتداً ، وإنما صار اسماً لكان . . . ومكذا يمسير المدرس مع التلاميذ حتى نهاية
الأمثلة . مع التأكيد من الفهم خطوة خطوة ، ولا ينتقل إلى خطوة لا بعد
اجارة الخطوة السابقة .

واق النهاية يطلب منهم أمثلة من عندهم على التقط المكتوب على
المسورة ، فيقول مثلاً : يا غلان هات جملة من عندك تشتمل على « ظلل » .
وبي غلان هات جملة تشتمل على « ما دام » . . . وعكذا . وقد يأتي المدرس نفسه
بالجمل الخبرية المكونة من المبتدا والخبر ويطلب إليهم أن يزددو عليها فعلاً
ناسخاً ، وقد يكون العكس .

وبعد الالام بالقاعدة دون ذكر القاعدة يحاول أن يست竚 منهم القاعدة
فيقول مثلاً موجهاً الأسئلة الآتية إلى التلاميذ :
إذا ماذا تفعل « كان وآخواتها » في الجملة الخبرية ؟

ما اسم المبتدأ حين يكون مع « كان » أو أحدى أخواتها ؟

ما اسم الخبر حين يكون مع « كان » أو أحدى أخواتها ؟

ما الأدوات التي ترافق المبتدأ وتتصبّب الخبر ؟

والدرس يتلخص في إجابات التلاميذ ويسجلتها على السبورة ثم يطلب إليهم نقل ما على السبورة في كراساتهم تحت الجمل التي كتبوا أو بجانبها بعد قراءة بعضهم له .

وفي الاتقاء التالي يعطي المدرس على التلاميذ نقطة املاء من « موضوع ميسرة » تبدأ من عبارة « حاول القائد أن يرجع ميسرة » إلى عبارة « وسمح له أن يكون بمنصب أم » للتدرير الاملاقي .

ويلاحظ في ذلك ما ذكرناه في معالجة درس الاملاقي، فيما سبق .

و هذا الدرس لا شك قد غطى بعض جوانب المنهج المقرر لغزوع اللغة العربية للسنة السادسة الابتدائية . ويمكن بقدريض عدد من دروس القراءة الأخرى على هذه الصورة أن تغطي بقية جوانب المنهج .

وقد قامت بالفعل بعض المدارس التموزجية والتجريبية بإجراء تجارب على هذه الطريقة وصادف عملها في ذلك نجاحاً كبيراً (١) .

الصلة بين اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية

ترتبط اللغة العربية بغيرها من المواد الدراسية ارتباطاً طبيعياً من حيث أن اللسان هو اللسان المعبّر عن هذه المواد باعتبارها بعض حاجات الفرد والمجتمع المطلوب التعبير عنها ، فمن طريق اللغة يتحدث المحدث أو يكتب الكاتب ويفهم السامع قوانين الطبيعة والكميات ، ونظريات الهندسة ومتانيم

(١) راجع نتائج أحدى هذه التجارب التي أجريت في مدرسة التفراشي التموزجية في كتاب « الوجه الفني » للأستاذ عبد المليم إبراهيم ، باب « تجربة تربوية » .

بالجمل الخبرية المكونة من المبتدأ والخبر ويطلب اليهم أن يزيدوا عليها فعلاً الجبر والحساب .. وغير ذلك من شتى ميدادين المعرفة ..

وكما أن المورد الدراسية تستفيد من اللغة بتعبير اللغة عنها ، فإن اللغة تستفيد من هذه الموارد تحسناً ونهاً، إذا أبيب اللغة في هذه الموارد صحيحة جيدة . فالمجالات المعاصرة على اختلافها تعتبر صورة من صور التطبيق اللغوي .

ولقد كان وما زال من أساليب ضعف اللغة العربية أن مدرس المورد الدراسية الأخرى لا يعبرونها اعتماداً عند تعبيرونهم عن موادهم ، ولا يتبنون لغواً داعمها وزناً ، وبالتالي لا يعنون بالصلاح أخطاء التلاميذ فيها جهلاً منهم بها ، أو ظنوا بأن موادهم في غير حاجة إليها . وهذا خطأ بين ، وأكبر شادع عليه أن اللغة الفصيحة الراسخة هي التي تعين على الفهم على حين أن غيرها يوقيع في التلبيس ، وقد يطلب المأمور رأساً على عقب . وفرق كبير بين معنى علمي يؤدى بعبارة قبيحة أو ركيكة ، ونفس المعنى يؤدى بعبارة جميلة صحيحة . والعلماء الذين يحسنون الأداء اللغوي يجذبون القراء ، والباحثين إلى كتاباتهم أكثر من غيرهم من لا يحسنون هذا الأداء اللغوي أحسناتهم . وافترا أن شئت في ذلك على سبيل المثال كتابات المرحوم الدكتور أحمد ذكي العلمية ، سواء في مقالاته التي كان ينشرها في مجلة « المربى » أو في كتابه – فستفيد أن امتلاكه لأداء اللغة وأسلوبها الصحيحة قد ساعده على صوغ أفكاره العلمية صياغة واضحة وجذابة ، مما يجعل القارئ على قرائتها ويفتح لها بعده القراءة .

فاللغة العربية فضلاً عن كونها مادة دراسية – هي وسيلة لدراسة وتدريس المورد الدراسية المختلفة . فهي إداة الطالب التي تعينه على قراءة هذه المورد ، وهي إداة المدرس التي تساعدته على قراءة هذه المورد وراجعتها وشرح موضوعاتها وعلى كتابة المذكرات فيها .

ولأن اللغة العربية كذلك ، وبالتجربة العلمية – تبين أن لها علاقة يقدم التلاميذ في العلوم المختلفة ، لأن هذه العلوم تعتمد على القراءة

والقراءة تعتمد على اللغة ، فاللهم الذي يجيد تعلم اللغة ، يجيد فهم المفروض ، ومعرفة دلالات المفهوم وعباراته ، ويكون أسرع من غيره في القراءة والتقصي ، فيستطيع لسرعة في القراءة استيعاب ما يقرؤه وفهمه أسرع كذلك وأفضل ، كما يكون أكثر دقة في الوصف والتبيير .

كذلك فإن كثيرة من أخطاء التلاميذ في إجاباتهم تأتي احياناً نتيجة لتصور تغييرهم عن آدأ المعانى التي تدور في ذهنهم .

كيفية وصل اللغة العربية بغيرها من الولاد :

يمكن الحكماء للصلة الطبيعية بين اللغة العربية وغيرها من اللهجات الدراسية أن يطلع المدرسون جيداً على التماهي العامة لكن يوجدوا القواعد الواصلة بينها وبعضها وبعض ، فيتخير مدرسون اللغة ما يصلح لها من تماهي للواد الآخر ، كان تناخذ موضوعاتها أساساً للتغيير ، أو الأملاة ، أو القراءة ، أو ضمن الكتب الخارجية التي يرشدون التلاميذ إلى قراءتها في غير أوقات الدراسية .

وكذلك يشل مدرسون الولاد الآخر ، فمدرس التاريخ مثلاً يطلب من تلاميذه خلاصة درس شهرياً أو كتابياً بلغة عربية ، ومدرس الرسم يطلب قصة بالأسلوب العربي ، أو يطلب تلاميذه بقراءة قصة ، ثم يكلفهم برسم حدث من أحداث القصة .

وتزولف كتب هذه الولاد بالعربية السليمة الأخالية من شوائب العامة ، ويشجع هؤلاء المدرسون اللغة الفصحى في الجو الدراسى ، فيتحدىون بها ويطالبون تلاميذهم بالتحدث والكتابية بها ، ويحرصون على إصلاح أخطائهم فيها .

يقول الانجليز في تصريحهم التعليمية : « على كل مدرس أن يهد نفسه (Every teacher must be a teacher of English) ، مدرساً للإنجليزية » .

وقياساً على ذلك نقول : « على كل مدرس أن يكون مدرساً للغة العربية » .

وعندما يجد التلميذ أن اللغة العربية هي موضع اهتمام الجميع -
فسوف يزداد اهتماماً بها وتقديرها لها ، وسوف يكون العمل باللغة في المورد الأخرى لوناً من الوان التطبيق اللغوی لها .

ولكن المؤسف أن الكثريين من مدرسي الموارد المختلفة عاجزون عجزاً كاملاً عن الحديث بالفصحي ، فهم عاجزون عن تصحيح أخطاء التلاميذ فيها وربما تخطأون في صواب يقولونه أو يكتبهونه ، وربما سخروا منهم إذا تحدثوا بالعربية ثالثين : « إنهم ليسوا في خصلة عرب » ، مما يطبع التلاميذ بطابع الكراوية للغتهم العربية ، وباحتسابهم بأنها لا جدوى منها في الحياة ، وإنما هي معرفة للحياة وسيط للهزء بهم والسخرية منهم .

والمؤسف أكثر أن كثريين من مدرسي اللغة العربية يجعلون حديثهم مع تلاميذهم داخل فصول الدراسة بالعامية ، ووظيفتهم أن يعلمون الفصحي .
ويبدو لهم على التحدث بها ، فكيف وهم أنفسهم لا يحترمون اللغة ولا يتذمرون
الحديث بها ؟ . . .

ربط الموارد الدراسية بعضها ببعض :

ليس الهدف ربط اللغة بالمواد الدراسية ، دون أن ترتبط المواد الدراسية بعضها ببعض ، بل الهدف أن تكون المواد كلها مترابطة ، فالذروس التي ينتقلاها التلاميذ وبخاصة في سنوات الدراسة الأولى لأجل أن تكون مترابطة ترابطاً وثيقاً ، إذ ذلك يجعل المعلومات حية ذات قيمة لديهم ، كما يؤدى إلى رسوخها في أذهانهم ، ثم إلى سرعة تذكرها عند الاسترجاع للانتفاع بها عند الحاجة إليها بخلاف المعلومات المفككة التي لم تعمد بينها صلة ، فإنها تكون قليلة القيمة لا تثبت أن تتذكر وتصير عبء منتشرأ .

ومبدأ ربط المواد أو تجميعها (Correlation of studies) هو المبدأ

الذى قال به هربرت سبنسر (١٧٧٢ - ١٨٤١ م) ، وغروبل (١٧٨٢ - ١٨٥٢) ، وهو الأساس الذى قامت عليه طريقة المشروع وطريقة دكولى وهما من طرق التربية للحديثة .

وعلى أساس طريقة المشروع نقدم هذا المثال لربط المواد الدراسية (١) .
إذا فرضنا أن المشروع أو الموضوع المختار للبحث هو « دودة القرز » ، وإنما قررنا أن نتبع بهذا تجميع المواد في دراسة هذا الموضوع - فإن خير طريقة تتبع للعمل بهذا المبدأ يجب أن تقوم على مطالبة التلاميذ أن يلاحظوا دودة القرز في كل طور من أطوار حياتها ، من يوم أن يوش بها صفيرة وتأخذ في أكل ورق اللتوت ، إلى أن تكبر وتشرع في عمل الشرفة ، حتى إذا ما انتهت من عملها مرتقتها وخرجت منها في صورة غرفة ذات جنحة تطير بها ، ثم تتضع بيضها على ورق الشجر .

وفي أثناء ملاحظة هذه الأطوار نجعل التلاميذ يصفون ما يشاهدون بطريق التعبير الشفوي ، ونامر كل منهم أن يرسم الدودة في كل طور ، أو يصنع نموذجا لها من الصلصال مطابقا لوصفه ، ثم يكتب مقالا مختصرا يصف فيه ما طرا على الدودة ، وما يتذكر أن يطرا عليها من تغيرات ، ويدرك مكانها ، ومن أين أتى بها ، وعدد ما أشده وما عند زملائه من الديدان ، ويبين ما قام به من أعمال نحوها .

وننتهز فرصة تشوق التلاميذ إلى العام بالوطن الأصلي لدودة القرز وببيتها الجغرافية الطبيعية المناسبة لها - فنحملهم على القراءة في بعض الكتب لجمع كل ما يستطيعون جمعه من الحقائق المتعلقة بها ، وندعهم بما لم يستطيموا الوصول إليه من ذلك ، كان نتاجهم ببلاد التي تعنى بتربية دودة القرز وصنع الحرير ، وبتاريخ هذه الصناعة بمصر ، والمدن المصرية الشهيرة بها .

(١) عرض الاستاذ : حامد عبد القادر هذا المثال في كتابه « النهج الحديث » ج ٢ ص ١٣٩ ، ١٤٠ .

وبعد ذلك كله نطالبهم على سبيل الاعادة بأن يقتروا علينا قصة دوارة
القرز ، ويمثلوا تاريخ حياتها ، ويدونوا خلاصة ما سمعوا أو عرفوا عنها ،
وإذا تيسر لنا الحصول على نسخة شعرية في الموضوع أتيتنا بها ، وجعلناها
موضوع دراسة وحظ .

هذه جملة من المواد المتربطة الأجزاء، متعلقة بشيء واحد ، وكعبية من
المعلومات الحية تحصل إلى أذهان التلاميذ بعد شعورهم بالحاجة إليها ، وأعمال
متعددة يقومون بها وهم يعرفون غواصتها وأهدافها .

وقد يتسع نطاق البحث إذا كان المشروع متعدد التواجhi ، كفرنان إسوان
أو السد العالي ، أو التناحر الخيري ، أو قناة السويس ، أو زراعة القمح ،
أو زراعة القطن ، أو مشكلة الشرق الأوسط .

كل من هذه المشروعات وتحوما يبحث من نواحيه الاقتصادية والتاريخية
والجغرافية والهندسية واللوجستية وغيرها ، واستيفاء البحث في كل ناحية
يتطلب الاطلاع على مراجعه الخاصة لجمع الحقائق المتعلقة به ، ثم ترتيب
هذه الحقائق وتنظيمها ، ثم كتابة مقال في الموضوع يجمع عناصره ويؤلفها
بين أجزائه .

وفي هذه الحالة تدعو الضرورة إلى توزيع العمل على التلاميذ ليتعاونوا
على استيفاء البحث ، واستخلاص النتائج وحينئذ تتجلّ طريقة المشروع
باجلي مظاهرها ، ويطبق مبدأ « تجميع الواد » بأكمل معانيه .

ونعود فنقول : إذا كان ربط المواد الدراسية بعضها ببعض أمراً وجباً
ولا زماً كلما كان ذلك ممكناً .. فإن ربط اللغة العربية بعضها ببعض أوجب
والزم ، لأن الداعي إليه أشد ، والحاجة إليه أقوى ، لأن اللغة في طبيعتها
كل لا يتجرأ ، أو جسد واحد لا يمكن فعل بعض أعضائه عن بعض .

قواعد التدريس العامة

التدريس قواعد عامة من أهمها :

١ - تحديد الغرض من الدرس :

يعنى أن يكون هناك غرض خاص يرمي إليه الدرس ، ويعرفه التلميذ كذلك ليتمكن من التعاون مع المدرس ويبذل الجهد للوصول إليه . ولا يمكن أن يذكر المدرس الغرض للتلמיד ، ولكن بواسطة الأسئلة والمناقشة وربط الأفكار بعضها ببعض يدرك التلميذ ما يرمي إليه المدرس من الأفكار ، وما يستدعيه العمل من الجهد والنشاط .

٢ - العلم باللادة والطريقة :

وهما من أهم القواعد الأساسية للتدريس ، ومنه أن يتمكن المدرس من اللادة التي يقوم بتدريسيها جيدا ، ويرتبها ترتيبا منطقيا ، ويعرف الخطوات التي يتبعها في الدرس ، والأسئلة التي يسألها في كل نقطة ، وينظر في المستوى المعقلي والعملي للتلמיד ، ويقسمهم حسب ذلك المستوى إلى جماعات أقوية ومتواضعين وضئلا من غير أن يشعروا بالغرض من هذا التقسيم ، حتى لا يفتر الأقوية فيكسلوا ، أو يخلل الأضعف فيقعدوا عن العمل .

ويجب أن يراعي المعلم التحدث بلغة العربية ، ويشجع التلاميذ على التكلم بها ، ويسأل حينما يحسن السؤال . وينظر حينما يحسن الاختبار ، ويستطيع حينما يمكن الاستنباط .

٣ - الربطة بين القديم والجديد :

وهو أن يجتهد المدرس في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والتجارب القديمة التي عرفها التلاميذ من قبل ، لتكون الأفكار متصلة بعضها ببعض ، فيسهل عليهم تذكرها ، ولذلك فعلى المدرس أن يعرف أفكار التلاميذ و دروسهم

وخيراتهم السابقة ، وإن يكون على صلة بآخوهم ، وكل ما يتعلق بهم ،
فيروع مشاعرهم وظروفهم الخاصة .

ويحصل بهذا القانون (قانون الربط) كثير من القواعد الأساسية المروفة
في التدريس ، كالانتقال من الحس إلى المفهول ، ومن المعلوم إلى المجهول ،
وعن السهل إلى الصعب ، ومن الجزئي إلى الكلي ، ومن البسيط إلى المركب ،
ومن الأمثلة إلى القاعدة .

ومن قال بربط الموارد ، وربط المعلومات بعضها ببعض - المريض الأماقى
الشهير ، مربارات ، (١٧٧٢ - ١٨٤١ م) .

٤ - قانون التشويق وإثارة الانتباه :

ومن أهم القواعد الأساسية للتدريس تشويق التلميذ إلى الدرس حتى
ينتسبوا إليه طلعين مختلفين من غير مجهود يبذله الدرس . ولذلك فعلى
الدرس أن يتعرف قدرات التلميذ ومهارته ومرحل نعموم وأوقات تعلمهم
ونشاطهم ، حتى لا يكلفهم ما لا يطيقون ، في الوقت الذي يتسمون فيه
بالطبع .

٥ - استخدام الحواس في التعليم أو الدراك الحس والانقطاع بالحواس :

الحواس كما دعاها الشاعر الانجليزي « ملتن » م ١٧٦٤ : هي أبواب
المعرفة الحسية ، وهي المطم الأول للطفل . ولقد نادى بهذا الليدا « جان جاك
روسو » حين قال : « إن أندامنا وأيدينا وأعيننا هي أول من يعلمنا الفلسفة » ،
وتحت على هذا المبدأ « بستالونتزي » و « فرويد » و « سينسر » وغيرهم من
قادة التربية .

وريما كان السبب في اعمال المدرسين للحواس في التربية - انهم يجدون
أن من السهل عليهم أن يعيثوا صفحات للتلميذ دراستها ، أو يلقنوه اياتها
ل ليحفظها عن ظهر قلب ،

ان ادراك صور ذهنية بوضوح لا يكون بغير ادراك حسي ، وادراك التلاميذ الشئ، ادراكا حسيا يجعله يستطيع ان يذكره ويتخيله بسهولة .

فعلى المدرس ان ينتقل من المحس الى المقول ، كان ينتقل من شرح الامور الحسية الى الارقام والاعداد الموجدة ، ومن مشاهدة بعض مشاهد الطبيعة الى التعبير عنها بالكلام . ان الفرض من تربية العواس هو ان يستعمل الطفل كل حاسة فيه ، وينميها الى اقصى حد . وذلك كما في فعل روسو : « نفس ، واحسب ، وزن ، ووازن » . وهذه احدى الطرق الحديثة في التربية وهي طريقة هامة ومديدة . ولو عنيينا بتربية العواس ما كنت ترى الرجل ينظر الى الصور فلا يعرف ما بها من آيات الجمال ، او يسمع الطيور تعنی فلا ينتشلي لتفريدها ، او يسمع الوسيطي فلا يهتز لسماعها .

الخ ..

وليس الغرض الرئيسي من تكليف التلاميذ بالتعبير عن اشكالهم بالرسم وعمل النماذج والاشغال اليدوية في المدارس – ان نخلق من التلاميذ رسامين او مصورين او رجالا في الفن ، ولكن الغرض ان تشجعهم على التعبير عما لديهم من اشكال ياب وسيلة من الوسائل حسية او غير حسية باللقطة او بالرسم او التصوير .. الخ ، حتى تنقض هذه الاشكال في اذاعتهم .

٦ - اسفل النشاط الذاتي للتلاميذ :

وذلك لاعطاء التلاميذ الفرصة في ان يذكروا بأنفسهم ، ويختبروا الآشيا ، ويجربوها ويتردّوا عليها . فذلك هي الوسيلة لاكتساب القدرة في العمل . فال طفل اذا اجبت له عن كل مسألة ، ولم تدرّبه على الاعتماد على نفسه في العمل – صعب عليه ان يذكر مستقلا فيما بعد .

ان الطفل قبل ان يأتي الى المدرسة يتعلم الكلام والشيء وغيرهما في البيت ، ويستعمل يديه ورجليه وحواسه ، ويدفعه نشاطه النطري الى الحركة والقول والعمل ، ويحاكي غيره في التعبير عن الآشيا ، والأعمال . وهذه هي

بداية التربية والتعليم ، وبعد مرحلة المراقبة يدفعه تنشيطه الذاتي إلى تنمية قواه الجسمية والذهنية ، فيمس الأشياء ، ويحلها ، وينكها ، ويغير تركيبها ، حتى يصل إلى كثير من المعلومات بنشاطه الذاتي ، وينتقل إلى مرحلة الابتكار فلماذا لا تستغل ذلك النشاط بهذه الطريقة الطبيعية لكتاب المعرفة حينما يكون الطفل في المدرسة ؟ .. شادا نصطره إلى الجلوس ساكنا كالآلة الصماء ، يتقبل آراء المدرس كما هي من غير أن يفكر ويعمل بنفسه .

إن على المدرس أن يترك للطالب فرصة أن يرى ويسمع ويذكر بنفسه ، لا أن يرى ويسمع ويذكر هو بالذات عنه ، حتى يتعلم حقا ، وبذلك يتعمد التأسيس الاعتماد على نفسه ، والعمل برغبة ، وتنتفع المعلومات في ذهنه لأنها تعب في كسبها .

ونشاط الأطفال لاحدهم ، وهم ينظرون يحكون الحركة والعمل ، ويكرهون الخمول والكسل . فعلى المدرس أن يعطي التلاميذ الفرصة في أن يفكروا ، ويعملوا بأنفسهم تحت إشرافه ، ولا يساعدهم إلا حينما يشعرون بالحاجة إلى مساعدته .

٧ - استخدام أسلوب الاستبatement والاستقراء :

في الرحل الأولى من التعليم يجب أن يسبق التفكير الاستقرائي التفكير التقياسي ، لأن الطريقة التقليدية لا تتناسب صغار التلاميذ ، وإن كانت تفيد وتنفع الكبار . وفي الاستقراء ينتقل المدرس من الجزئيات إلى الكليات ، ويدرج من الأمثلة أو من التجارب إلى التعريف أو القاعدة أو الحكم كما في دروس القواعد والطبيعة ، حتى القواعد يكتب المدرس أمثلة مختصرة على السبورة ، ويناقش التلاميذ فيها ، حتى يستنبط منهم القاعدة الكلية لهذه الأمثلة .

٨ - استخدام أسلوب التقياس :

بعد أن يعرف التلاميذ القاعدة العامة بالطريقة الاستقرائية - يمكن توضيحها والبرهن عليها وتنبيتها في الأذاعات بالطريقة التقليدية . فانكار

للتلاميذ قد تكون ناقصة أو غامضة ، وبكثرة التمارين والتطبيق عليها (القياس) يكمل تقصها ويتبصر بعوتها ، والأطفال يجدون لذة كبيرة عندما يرون أنفسهم قادرين على الانطلاق بما عرفوه من نوادر ونظريات ، فيحلون مسألة حسابية أو تطبيقا ذهريا ... الخ .

٩ - استخدام أسلوب القراءة والتكرار لتكوين المادة :

ومن القواعد الأساسية للتدريس قانون تكوين المادة ، وهو تكرار العمل حتى يصير عاديا آليا . فهو قانون يعمل على تثبيت التعليم وتقويته واستمراره ، وبه يمكن تكوين أحسن العادات المقلية والخالية والاجتماعية والصحية لدى التلاميذ .

شروط التعلم الجيد

ان اي نشاط انساني لا يكون جيدا الا اذا تناسبت نتيجته وحصيلته مع الجهد الذي يبذل فيه .
ومناك شروط توصل اليها الربون بالخبرة والبحث حتى توافرت في الموقف التعليمي كان النتائج عنده تلاما جيدا .
وامم شروط التعلم الجيد هي :

١ - ان يقوم التعلم على نشاط المتعلم نفسه : فالخبرة التي يكتسبها للتعلم بنفسه هي التي تبقى معه اثارها ، فتتعلم قواعد النحو عن طريق السماع يختلف عن تعلمتها عن طريق السياق . . . سياق تعبير التلاميذ عن أنفسهم كلاما او كتابة ، وكشفهم القواعد عن طريق الخطأ والصواب . وتعلم السباحة بالفضل وبالتدخل يختلف عن تعلمتها عصليا بالنزول الى الماء .

وี้ هو الفرق بين الطريقة القديمة التي كانت تقوم على تعليم التلميذ وتتعلم بالسماع والقراءة ، وبين الطرق الحديثة التي تقوم على نشاطه وملحوظته لنتائج هذا النشاط .

٢ - أن يكون **الوقت التعليمي** ذا معنى عند الطفل : وذلك يادرake العلاقة بين ما ينطمه وبين مواقف حياته خارج الدراسة ، فاللهميد لا يتعلم شيئاً إلا إذا فهم معناه ووظيفته في حياته الخاصة ، ولذلك فالفرق كبير بين أن يدرس المدرس مساحة الرابع لللاميد في الحساب برسمه على المسحورة ، فهم شرحه لكيفية حساب مساحتها ، وأنه يكون يقياس أحد الأضلاع ثم تربعع هذا الطول .

الفرق كبير بين هذا الأسلوب الذي يقوم على أساس افتراض موقف شلبي وهم لا معنى له ولا وظيفة لدى الطفل ، وبين أن يدرس المدرس مساحة الرابع في حقيقة الدراسة من خلال محاولة التلاميذ لزراعة الخصوصيات مثلها ، فهم ي يريدون تقسيم الحقيقة ، وحساب المضلع ، فيحتاجون إلى معرفة المساحة ، فيتمامون مساحة الرابع على الطبيعة ... فإن هذا الوقت يكون ذا معنى في حياتهم ، مما يستتبع نشاطهم للعمل والفهم والتعلم .

٣ - أن يقتربن التعلم بميدل التلاميذ ويقوم عليه : فالتعلم عملية ايجابية فيها جهد ، والجهد لا يبذل إلا إذا كان مفعوا بميدل من بيده ، وذلك فالفرق واضح بين دراسة مرض التقىود مثلًا غير مرتبطة بمبادرات تحمل التلاميذ مثاليين لدراسته ، وبين دراسته مرتبطة بما سمعه التلاميذ عن انتشاره أو حول فصله في الأذاعة أو الجرائد ، وتنسبه في موت بعض من يعانونه في التربية أو الحى .

في الحال الأولى التي لا ترتبط فيها الدراسة بالمناسبة لا يتبع التلاميذ الدراسة عن الموضوع بشغف ، وفي الحال الثانية التي ارتبطت فيها الدراسة بالمناسبة يكون التلاميذ أشد رغبة وشوقاً إلى المعرفة ، واستعداد لبذل الجهد الجسمى والقتل والخصبى في سبيلها ، سواء بالقراءة عن المرض أو الاستفهام الطبيب أو زيارة المستشفى ... الخ فينطبع أثر ذلك التعلم في عقول التلاميذ وكذلك الحال في دراسة اللاميد لقادة من القواعد التحوية لهم يمكنون أشد ميلاً لتعلمتها حينما يربطها المدرس بأمر ذي بال عذر عدم كصحيح خطأ فيها في قراءة أو كتابة ..

- ٤ - أن يكون الوقت التعليمي خلياً بالعناصر : بحيث تتعدد الأمور التي تمسها عملية التعلم . نعم قد يكون الوقت التعليمي منصباً على شيء واحد ، ولكن هناك أشياء أخرى يتلعلها الطفل بطريق غير مباشر في سياق تعلمه الشيء الأصلي ، فاللهم يتعلم الحساب أو التعبير أو غيرهما ، يتلعل في اثناء تعلمه أنه بطريق غير مباشر الآلة في التفكير ، والترتيب ، والعنابة بالكتابة ، والنظافة في استعمال أدواته وكراسيه ... كل ، إذا أحسن الدرس توجيهه في ذلك ، والا فقد يتلعل المكس .
- ٥ - أن يشعر التلميذ أنه عضو في جماعة النساء عملية التعلم : فروع الجماعة خير ما يساعد التلاميذ على التعلم ، ولذلك فرق بين تعلم التلميذ للرسم أو التعبير متفرداً ، وتعلم الرسم مع مجموعة من التلاميذ من خلال رسم السرج ، أو التعبير مع مجموعة – باخراج مجلة للمدرسة .
- ٦ - أن تكون العلاقة بين التلميذ والمدرس طيبة : فشعور التلميذ برضاء المدرس عنه يسهل عليه عملية التعلم ، والمكس بالعكس ، والكثيرون من التلاميذ أحبوا مواد معينة لديهم مدرستها ، وكرموا أخرى لكراميتهم له ، بسبب اختلاف الماءلة من كل منها للتلاميذ .

إعداد الدروس

المباديء التي يجب مراعاتها في إعداد الدروس هي :

أولاً – فيما يتصل بمادة الدرس :

- يجب أن يتمكن المدرس من مادة الدرس ، حتى تكون واضحة في نفسه ولن يستطيع توضيحها لغيره . كذلك يجب أن يعبر عنها بلغة سهلة صحيحة . ومن شروط المادة التي يقدمها المدرس للتلاميذ وبعدهما في تحضيره ،
- ١ - أن تكون جارية مع منهج الدراسة .
 - ٢ - أن تكون صحيحة .
 - ٣ - أن تكون مناسبة لأعمار التلاميذ ومستواهم المعرفي .

- ٤ - أن تكون مرتبطة بحياة التلاميذ ، وبالبيئة التي يعيشون فيها .
- ٥ - أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها ، لا أطول حتى لا تنقل عليهم ، ولا أقصر حتى لا تخل بالطلوب لهم من التحصيل .
- ٦ - أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً ، فليكون كل جزء مرتبطاً بما قبله ، وتكون حلقاتها متصلة بعضها ببعض .

ثانياً - فيما يتصل بطريقة التدريس :

- ١ - أن يفكر المدرس في طريقة عرض الدرس ، فذلك يزيد من وضوح المادة في ذهنه ، كما يمكنه من أن يكون ماهراً دقيقاً في اختيار الأسئلة والمناقشات .
- ٢ - أن يختار الطريقة المناسبة لاعمار ومستوى التلاميذ العقلية .
- ٣ - أن يربط الدرس الجديد بالدروس السابقة ، ويجعله صالحًا للارتباط بالدروس اللاحقة .
- ٤ - أن يدون الدرس في كراسة إعداد الدروس خطوات الدرس ، من تمهيد وعرض للموضوع ، ومن أمثلة ، واستنباط للأحكام وتدريبات عليها .
- ٥ - أن يقسم الدرس إلى مراحل ، فالمدرس إذا استمر في الدرس دفعه واحدة من غير فترات لانتقال - كان ذلك باعثاً على الملل والسامة .
- ٦ - وعلى المدرس أن يلخص الدرس في حقائق مستنبطه مركزة ، وينبئها على السبورة .
- ٧ - وبينيغي لا يجدد الدرس عند صيغة واحدة في التحضير ، بل زم نفسه باتباعها ، وعدم التصرف فيها . بل أن يكون تحضيره مرتقاً عالياً للتقديم والتأخير ، والزيادة والنقصان .

ثالثاً - فيما يتصل بالوسائل العينة :

يجب أن يكون الدرس على علم بالوسائل المعينة المدرس وأن يحدد كيف وأين ومتى يستخدمها للتوضيح درسه . وعلى المدرس أن يلم بأكثر من المادة المقررة في أكثر من مصدر ، ولذلك مصدره الأول هو الكتاب المقرر دون الاختصار عليه ، لأنه قد يكون غامضاً أو نافضاً ، وقد يسبب ملل التلاميذ لدراستهم أن ما يقال لهم هو نفس ما يقرؤونه فيه .

ولنبدأ الكلام أولاً بعرض الطريقتين الرئيسيتين لتحضير الدروس وأدائها وما طرحتها هربارت الأمريكية ، وجوبي الأمريكي ، ثم نتطرق بتفصيل الكلام في الطرق القديمة والحديثة في التدريس . لأهمية كل من الاختصار والتفصيل .

أولاً - طريقة هربارت في التدريس

، هربارت ، فيلسوف الماني عاش في القرن التاسع ويد أول من كتب في التربية على أساس علمية قوامها علم النفس .

وقد حدد « هربارت » خمس خطوات يستطيع المدرس بواسطتها أن يقوم بدرسه على أحسن وجه وهي :

١ - التمهيد :

أو التبيئة أو المقدمة ، والمدرس له مطلق الحرية لاختيار انسابها ، فقد تكون بذكر التلاميذ بالدرس السابق ، أو باستثارة معلوماتهم العامة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد بإعطائه بعض الأسئلة قبل البدء في الدرس .

وفائدة حصر اذهان التلاميذ في الموضوع الجديد ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة حتى لا يصبح الجديد غريباً كل الغرابة فيجعل التلاميذ عن معرفته .

وشروطها : أن تكون واضحة ، مناسبة لأعمار التلاميذ ، والوقت

المخصص لها وإن تكون غير مطولة ، بل مقصورة على ما يكتفى لترجمة التلاميذ
إلى "الدرس الجديد" .

وبعض الدروس يمكن استنباط مقدمات لها من معلومات التلاميذ ،
وبعضها لا يحتاج إلى مقدمات .

٢ - المبرهن :

وهو موضوع الدرس ، لذلك فإنه يستعمل على الجزء الأكبر من الزمن
المخصص للدرس . والغرض من هذه الخطوة هو اعطاء المحتوى الجديد ،
أو القيام بتجارب توصل إليها ، حتى يصل التلاميذ إلى استنباط القواعد
العامة والحكم الصحيح منها . وشروطه :

(أ) أن يختار المدرس فيه المادة المناسبة لأعماره ، ومستوى التلاميذ
والعنلي ، والزمن المخصص له .

(ب) أن يقسم المادة إلى أجزاء ، وفي نهاية كل جزء يسترجع ما مضى
منها .

(ج) أن تكون الأمثلة فيه متعددة .

(د) أن يكتفى المدرس فيه باختيار النقط المهمة للتلاميذ ، ويكون
الانتقال من نقطة إلى أخرى تدريجيا ، وبعد أن يتأكد من أن المعلومات السابقة
قد عرفها التلاميذ .

(هـ) أن يوضح لللاميذ علاقة النقط بعضها ببعض ، ليصبح المدرس
وحدة متماسكة .

(و) أن يعني المدرس بمشاركة التلاميذ في الدرس عند كل فرصة
ممكنة ، سواء عن طريق الأسئلة ، أو الاعادة جزئية أو عامة ، أو بالشخص
السيوري .

(ز) أن يفرق في التعامل بين التلاميذ القوي والضعيف ، ويوزع
الأسئلة بالعدل بين التلاميذ مع العناية بالضعف .

٣ - الربط :

في هذه المرحلة يربط المدرس بين المعلومات الجديدة بعضها وبعض ، ويوازن بينها وبين ما يشبهها مما سبق أن عرفه التلميذ . وليس من الضروري أن يكون الرابط خطوة قائمة بذاتها ، فمن الجائز أن تتم خطوة الربط في مرحلة العرض .

٤ - الاستنباط أو التعميم :

وفي هذه الخطوة يصل المدرس إلى التوانين العامة ، والقضايا الكلية والقواعد . ويشترط في الاستنباط أن يقوم به التلاميذ أنفسهم ، ولا يشرع فيه المدرس إلا إذا فهم التلاميذ لجزئيات فهمها تماما .

٥ - التطبيق :

وفي هذه المرحلة يستخدم المدرس ما توصل إليه من قواعد وقوانين في مسائل وتدريبات جديدة .

وقداته :

(١) تأكيد المدرس من فهم التلاميذ للدرس من جهة .

(ب) وتنبيه المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى .

والتطبيق على نوعين :

(١) أسللة عاديّة تطبيقيّة تسال عن النقط المختلفة في المادة .

(ب) أسللة حديثة . وأشكالها عديدة ، ومنها أسللة التكميلة ، وأسللة التصحح . . . الخ .

ما يلاحظ على طريقة « هربارت » :

تضع طريقة هربارت في اعتبارها عنصر تشويق التلاميذ ، واستخدام الحواس ، والتسلسل المنطقي للمادة . . . إلا أنها :

- تجعل للأفكار قوة ذاتية تلقائية ، وتجعل النشاط في معرفة قائما على نشاط المعلم . ولا تبني على أساس من التجربة العلمي ، ولا تتماشى مع الطريقة الطبيعية التي يكتسب بها الإنسان المعلومات .

ولذلك كان الاتجاه التربوي الحديث هو ابتكار أساليب وخطط للتدريس تكون قائمة على أساس التدرج العلمي ، ظهرت طريقة المشروع التي وضع أساسها « كلينزرك » تلميذ « جون دبوى » تطبيقاً لنظرية التعلم عن طريق العمل ، وهي التي تجعل أساس التعلم مشروعًا يختاره التلميذ مع مدرسيهم ومن خلال هذا المشروع تعلم المهارات المختلفة .

ولكن مثل هذه الطريقة - طريقة المشروع - لا تعطي الفرصة لاكتساب المهارات كلها . وأثبتت البحوث أنه لا بد من وقت محدد مخصص لاكتساب المهارات المختلفة في شتى الحالات المرفقة ، وقد زاد بذلك اعتقاد العلماء بأنه ليست هناك قيمة من انزال دروس بطريقة واحدة للتدريس ، ويدلوا بنادون بأنه لا ينبغي أن تكون هناك طريقة واحدة يقال عنها : أنها الطريقة الوحيدة التي تصالح للتدريس جميع المواد .

ثانياً - طريقة حل المشكلات

وقد ظهر اتجاه جديد للسير في الدرس على أساس من علم النفس الحديث وهو ما يسمى بطريقة حل المشكلات . وهو من أبرز عمليات التفكير في مجال علم النفس ، فمن خالله وفي صوره، اتجاه المشكلة واختبارها مركز التعلم على المعلومات واللاحظات ليستخدمها لنفسه بعض المعلومات الجديدة ولن يكون بعض الأجزاء ووجهات النظر ، ومن خلال هذه التفكير يتم تعلم طرقاً جديدة لمواجهة الواقع المقدمة والتي لم تكن طرق التدريس الأخرى تماوئه على تعلمها . على أن العمليات العقلية الأخرى كالادرار والتذكر والتخيل تعتبر أساسية في طريقة حل المشكلات ، لأن البحث عن مشكلة يتضمن استعمالها كلها أو بعضها .

والشكلة التي تثير انتباه المتعلم تخلق الدوافع لديه ، فهو يبتكر التفكير ويوجه عالياته نحو الحل لهذه المشكلة ، وليس الموقف الذي يواجه المعلم هو المشكلة فحسب ، ولكن عندما يحس المعلم بصعوبة ما ، أو رغبة في بحث شيء - تكون هناك مشكلة أيضا .

والشكلة للمتعلم قد تأتي من أكثر من مصدر ، وقد تأتي من التلميذ نفسه ، من حب استنطاعه ورغبته مثلا ، أو تأتي من المدرس حينما يثير سؤالا ، أو تأتي من الواقع الاجتماعية . فالتفكير في حل المشكلات نشاط يصل بالمعلم من خلاله إلى حل المشكلات .

ومراحل التفكير أحل المشكلات هي :

- ١ - الاحساس بالمشكلة .
- ٢ - تحديد تلك المشكلة .
- ٣ - البحث عن أدلة وبيانات حولها .
- ٤ - فرض فروض الحل ، وتقويم هذه الفروض واختبارها .
- ٥ - الوصول إلى الحل ، واختباره وتطبيقه .

والقدرة على التفكير لحل المشكلات يمكن أن تنبع عن طريق التدريب والتعلم فالتعلم والتفكير يرتبطان من ناحيتين : الأولى أننا نتعلم بالتفكير والثانية : إننا نتمكن قدرتنا على التفكير بالتعلم .

والأطفال الصغار يحاولون حل مشكلاتهم أساسا بطريق « المحاولة والخطأ » ، والقدرة على حل المشكلة بالتفكير تنبع تدريجيا مع نمو الخبرة والفهم .

ومميزات طريقة حل المشكلات في التدريس : تتلخص في الآتي :

- ١ - أنها تستغل نشاط التلاميذ وتنميته .
- ٢ - أنها تمنح التلميذ ثقة بقدراته على العمل .
- ٣ - أنها تدرب الذاكرة وتنميها .

٤ - إنها تعود التلميذ أسلوب التفكير العلمي لحل ما يمكن أن يعترضه من صعوبات .

ودور المدرس في هذه الطريقة يتلخص فيما يأتي :

- ١ - أنه يعاون التلميذ على البدء في المشكلة ، وتحديدها ، وتوضيحها .
- ٢ - أنه يشير في تلاميذه لاقتراح المقترنات والفرضيات لحل المشكلة ، ويوجههم نحو مصادر المعلومات التي لها صلة بالمشكلة .
- ٣ - أنه يعاون التلميذ في نقد المقترنات واحتياطها قبل أن تصبح حلولاً مقبولة .

مثال تطبيقى طريقة حل المشكلات :

- ١ - في طريقة تدريس قواعد النحو قد تظهر المشكلة مثلاً في خطأ التلاميذ في نطق أو كتابة الفاعل في حالات التشبيه وجمع المذكر للسالم ، ففي هذه الحالة يبرز المدرس تلك المشكلة للتلاميذ ليشعروا بحاجتهم إلى دراستها وفهمها وضرورتها لهم في حياتهم .
- ٢ - يساعد المدرس تلاميذه في تحديد المشكلة ، حتى تبرز وتصبح هي « مشكلة الفعل مع الفاعل إذا كان الفاعل مثني أو جمع مذكر سالماً » .
- ٣ - يساعد المدرس تلاميذه في جمع نماذج من التعبير الذي يشتمل على تلك المشكلة .
- ٤ - يضع المدرس مع تلاميذه الفروض التي توصل إلى الأساليب الصحيحة والاستعمالات السليمة ، ثم يناقش تلك الفروض لوضع رغبة في الوصول إلى الحل .
- ٥ - يصل المدرس مع تلاميذه إلى الحل ومعرفة الأسلوب الصحيح ، ثم يقومون بالتدريب عليه بعد ذلك .

« مأخذ على طريقة حل المشكلات »

ويؤخذ على هذه الطريقة : أن التفكير الانساني لا يسير دائمًا في هذا الاتجاه الذي تسير عليه تلك الخطوات الخمس الموضوحة لها .

مقارنة بين طريقة هربارت وديبوى

في طريقة ديبوى	في طريقة هربارت
<ul style="list-style-type: none">- موقف الطفل ايجابي- طريقة التفكير هي الأساس- الهدف هو اندرار التلميذ على مواجهة صعوبات الحياة .- الاهتمام بالناحية العملية اكثر من النظرية- المرونة في التدريس- المدرس مدرس ومربي- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ- الاهتمام بالناحية العملية ومشكلة النظام اقل اهمية	<ul style="list-style-type: none">- موقف الطفل سلبي- المادة هي أساس التربية- الهدف هو حصول التلميذ على قدر ما من المعلومات .- الاهتمام بالناحية النظرية فقط- التقيد بخطوطات في التدريس محددة- المدرس مدرس فقط- طبع التلاميذ بطابع واحد .- الاهتمام بالشكل وتنظيم

والخلاصة : إن البحوث التربوية تؤكد عدم «الزام» المعلم بطريقة ما من الطرق ، وأما الطرق التربوية التي تحدثت فيمكن أن تقدم للمعلم كاقتراحات ، وهو وحده الذي يحدد مدى الاستفادة بها ، بالطريقة التي تناسب لوقف التعليمي .

وتعلم اللغة بالذات لا يصح أن يلتزم بطريقة معينة ، فكل فرع من

فروع اللغة قد يشترك مع غيره من بقية الفروع الأخرى في بعض المهارات ، ولكنه يحتاج إلى معالجة خاصة به ، ويختلف عن معالجة غيره من الفروع ، بل قد تختلف المعالجة في الفرع الواحد من درس إلى آخر .
وحاك تفصيلاً لأشهر طرق التدريس قديمها وحديثها ، انتعرف عليها ، ثم لتنتخب منها في عملك ما تشاء .

طرق التدريس

الطريقة بمعناها العام : هي الخطبة التي يرسمها الفرد ليتحقق بها مبدأ معيناً من عمل من الأعمال باقل جهد وفي أقصر وقت ، كطريقة الصانع في صناعته والزارع في زراعته والتجار في تجارتة ، وطريقة كل إنسان في أداء لعمله .

وعن أما مرحلة أو منظمة ، والثانية - لاشك - أفضل لأنها أكثر ضماناً لعدم الوقوع في الخطأ ، ولأن الجهد فيها يكون أقل ، ووقت إنجاز العمل يكون أقصر

والقصد بالطريقة في التربية : الخطبة التي يرسمها المدرس ليتحقق بها الهدف من العملية التعليمية في أقصر وقت ، وباقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ .

فائدتها : تحقيق التلاميذ لأهداف المواد الدراسية بأقل جهد وفي أقصر وقت ، فالطريقة والمادة الدراسية متلازمان ، وما وجهان لعملة واحدة ، فإذا صفت أحدهما لم يتحقق الهدف من العملية على الصورة المطلوبة ، فمثل الطريقة كمثل السيارة لايستطيع أن يقود سيارته - مهما تكون ثامة التجهيز - إذا لم يكن ذا مهارة ، ومثل المادة كمثل السيارة ، لايستطيع قائدها قيادتها - مهما يكن ماهرًا - إذا كانت أجهزتها ناقصة أو مختللة . غلابد أن يكون القائد - الذي هو الطريقة - ماهرًا ، ولابد أن تكون السيارة - التي هي المادة - سليمة .

لابد ان من ربط الطريقة بالمادة ، ولابد من انتقاء الطريقة المناسبة ،
للمادة المروضة .

ولكن تكون الطريقة جيدة ، ملائمة ان يتوافق فيها ما يأتي :

- ١ - وضوح الهدف من الدرس لدى التلاميذ ، فقد ثبت بالتجربة ان ٧٥٪ من التلاميذ الذين انتصروا بنتائج احسن من لم يتضمن الهدف امامهم (١) .
- ٢ - استقلال موقع التلاميذ الداخلية للعمل ، بربط الدراسة بميلوهم الحقيقة ، وانشمار التلاميذ بأهمية الدرس ، وعرض الدرس عليهم عرضاً كلياً قبل الدخول في تفاصيله .
- ٣ - استقلال نشاط التلاميذ الذاتي في التعلم ، والدرس الذي يمتنع التلاميذ حرية كافية في التعلم ، يمنع نفسه حرية كاملة في التوجيه والإرشاد .
- ٤ - ربط مادة الدرس بالحياة ، فالطلاب يحبون الحياة ، ويستحسنونها في الوقت نفسه .
- ٥ - الانتقال من الترتيب السيكلولوجي للمادة - وهو الترتيب الذي يتفق وخبرات التلاميذ وميولهم - إلى الترتيب المنطقي لها ، وهو الترتيب القائم على عناصر المادة نفسها ورتباطها بعضها ببعض .
- ٦ - تحكيم التلاميذ من دراسة النتائج التي يصطرون إليها ، وقادتهم على الحكم على هذه النتائج .
- ٧ - ان يسود العمل المدرسي جو من الفرح والفرح ، حتى يصبح بالطبع ائبها ، وتكون حجرة الدراسة كما يقول أحد المربين هي « غرفة الابتهاج » ، فإن ذلك كفيل بترغيب التلاميذ في العمل ، وعدم شعورهم بالسأم والملل .

(١) التربية الحديثة لصالح عبد العزيز ج ٣ ص ١٩٩ .

٨ - استعداد المدرس لحفظ النظام وتهذيب تسلوك الخارج عليه بما يلائم ، غالباً مع المطلب ، ومع تحويل التلاميذ من قيود النظم الدراسية لعنتيقه بما يتغير بهم الرغبة في العمل ويحولهم الاعتماد على النفس وغيره من الصفات الخلقية للقوية - أمر ضروري ، ولكن على أن تتشكل صورة هذا الحزم بحسب الحالات والظروف ، فعلى المدرس أن يفرق في ممارسته بين البنين والبنات ، والكبار والصغار ، والأذكياء والأذكياء ، والمتدينين والمسالين ، والحضريين والريفيين وعكذا .

أنواع طرق التدريس

طرق التدريس نوعان :

- ١ - عامة : وهي الطريقة الصالحة لأن يدرس بها أكثر من مادة دراسية .
- ٢ - خاصة : وهي طريق التي تدرس بها مادة واحدة معينة .
وهذه الطرق الخاصة ليست طرقاً أخرى غير الطرق العامة ، وإنما هي ، غالباً الأمر أن الطريقة الخاصة هي عبارة عن تطبيق طريقة عامة أو أكثر في مادة محددة كاللغة العربية أو العلوم أو التاريخ ... مع تحويل فيها يلائم تلك المادة .

أنواع طرق التدريس العامة :

والطرق العامة نوعان :

- ١ - طرق قديمة (١) : وهي الطرق التي تجعل عدها التلاميذ نقط ، أي رعاية ذم التلاميذ من الناحية العقلية ، بمعنى حشو ذهنهم بالمعلومات - دون اهتمام بذواحي شخصيته الأخرى جسمية أو الاجتماعية أو

(١) استناداً في معظم ما كتبناه في الطرق القديمة بكتاب « النهج الحديث » للاستاذ حامد عبد القادر .

وتجانية أو خلقية ولذلك تسمى هذه الطرق « طرق للتدريس » . وهذه الطرق القديمة ثلاثة أنواع :

(أ) طريقة الدرس : وهي الطريقة الأقائية ، أو الاخبارية التي يقوم فيها الدرس بالدور الرئيسي في العملية التعليمية .

(ب) طريقة التعلميد : وهي الطريقة التنبيبية التي يقوم فيها التعلميد بالدور الرئيسي في العملية التعليمية .

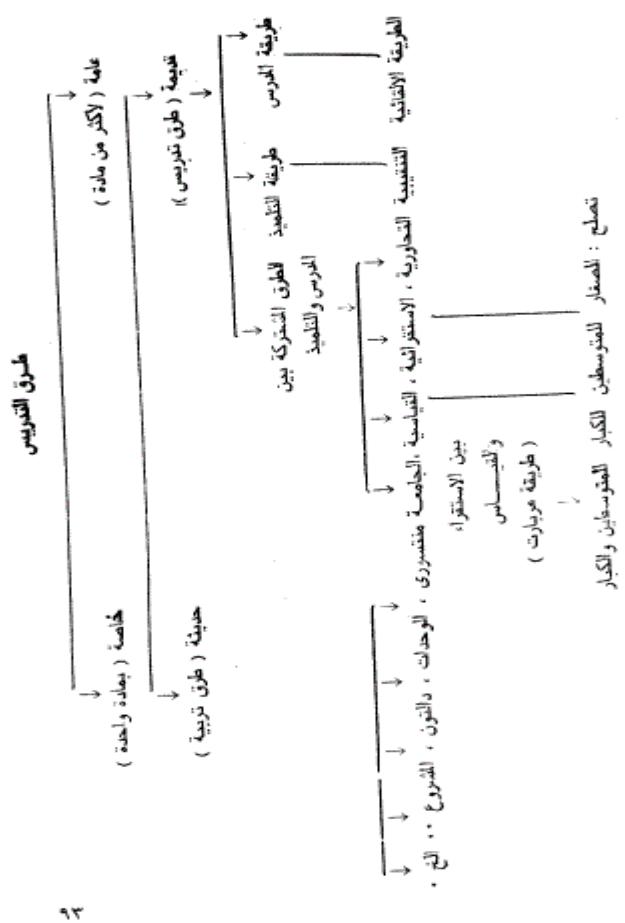
(ج) الطريقة المشتركة بين الدرس والتعلميد : وتشمل الطريقة التحاورية والطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية ، والطريقة الجامعة بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية ، وهي طريقة « هربارت » .

٢ - وطرق حديثة : وهي الطرق التي ترمي إلى رعاية نمو التلاميذ من جميع نواحي شخصيته المقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية والخلقية . فهي ترمي إلى أغراض تربوية إلى جانب الأغراض التعليمية ، بل هي تهتم بالأغراض التربوية أكثر مما تهتم بالأغراض التعليمية ، ولذلك تسمى « طرق التربية » .

وقد سارت هذه الطرق على مبادئ روسو (١٧٧٨ م) وباستالتسز (١٨٢٨ م) وغروبل (١٨٥٢ م) وجون ديوى (١٩٥٢ م) ، وهم الذين شيدوا صرح التربية الحديثة على أساس نفسية مستمدة من دراسة نفسية الأطفال وخصائص نموهم في مراحل نموهم المختلفة . ومن هذه الطرق :

طريقة منتسروري وطريقة الوحدات ، وطريقة دالتون ، وطريقة المشروع ، وطريقة دكرولى ، وطريقة التمثيل ، وطريقة اللعب ، وطريقة ميسون .. الخ .

وسوف نعرض لأهم وأشهر هذه الطرق ، ونقيض منها في اختيار طريقتنا المفضلة ، وهي الطريقة التي لا يناسب غيرها المادة أو الموضوع الذي ندرسه قدر ما تناسبه .



نصل : المصادر للمتعلمين الكبار الموسدين والمكتبات

٣ - الطريقة التحذفية :

١ - الطريقة الالقائية : وهي اقدم المطرق ، ولا تزال قائمة حتى اليوم وهي لازمة في بعض الحالات كما سنرى . وتنسمى بالطريقة الاخبارية او طريقة المحاضرات .

ونها يلقى الدرس المدرس او المحاضرة والتلاميذ يستمعون اليه دون مقاطعة او مناقشة حتى يسمع لهم بذلك .

ولأنها كانت مستعملة في كل الدروس ، لا فيما يناسبها فحسب ، فقد نشلت في اعداد و التربية التلاميذ على الصورة التي تتكون بها شخصياتهم . بل أنها قد اضرت بهم ، واكتسبتهم عادات عنقية وخطيبة سيئة ، كضعف الانتباه ، وعدم الثقة بالنفس ، والكسل العقلي المتمثل في عدم الميل إلى البحث المتصل واستخلاص النتائج منه ، ثم دفعتهم إلى التعدد على النظام الدراسي كلما وجدوا إلى ذلك سبيلا .

بيد أننا لاستثنى عن هذه الطريقة في بعض الأحيان ، فتحن لاستثنى عنها حينما تتكاثر المعلومات بالنسبة لكتاب الطالب في الثانوي والجامعة ، وحين يكون لدى الطالبقدرة على الانتباه الطويل واستيعاب المعلومات الكثيرة بالسماع ، كذلك نحن نحتاج إليها حينما تكون المعلومات أو الحقائق مصطلحات علمية وأسماء أشخاص أو بلاد وما إليها . أو بعض موضوعات التاريخ مما لا جدوى في استخدام أسلوب المناقشة فيه ، وكذلك في حكاية الفحص والتوارير ، وفي وصف الأشياء .

شروط اتباع هذه الطريقة :

- يلزم في اتباع هذه الطريقة حينما يكون الأمر داعيا إليها ما يلى :
- ١ - رفع الصوت بالكلام حتى يسمع جميع التلاميذ ، مع اجاده النطق بالحروف والكلمات ، والوقوف في موقف الوقف الصحيح ، ووضع الثنائي في الالقاء ، وتمثيل المانع تمثيلا صحيحا .

- ٢ - استخدام الألفاظ والعبارات المفتوحة الاستعمال ، المفهوم المعانى .
- ٣ - ترتيب نقاط الموضوع وعناصره ، تم التحدث في كل عنصر على حدة ، ومناقشة التلاميذ الصحيحة على السبورة أولاً بأول حتى يتسم كتابة ملخص كامل للدرس على السبورة .
- ٤ - تكليف التلاميذ في نهاية الدرس بكتابية الملخص الصبورى للدرس فى كراساتهم الخاصة .
- ٥ - أن يتخلل الالقاء، شئ، من الحوار والمناقشة بما يجدد التشاطط ويبعد على التكثير ويزيل السامة .

٤ - الطريقة التقديمية :

وهي الطريقة التي يبرز فيها دور التلميذ اذ يقوم هو بالبحث والتنقيب في الكتب لاستخراج المادة العلمية الفرعية المطلوبة وتحصيدها .. وما على الدرس الا ان يحدد له موضوع الدراسة ، ويرشدء الى مراجعه ، ثم يختاره فيما جمع وحق وفهم من المادة المسلامية .. فهي طريقة استقلالية ، لا جماعية انكالية .

ومن مزاياها :

- ١ - تحرر التلميذ من قيود العمل الجماعي داخل الفصول ، وتجعله يعمل بحرية على قدر طاقته .
- ٢ - تعود التلميذ الاعتماد على النفس في البحث واستخلاص النتائج .
- ٣ - تبث الثقة في نفس التلميذ ، نتيجة لنجاحه في عمله وجهده الشخصى والنجاح يدفع الى مزيد من النجاح .
- ٤ - تخلق روح الدافعية للشريطة بين التلاميذ في مجال البحث ودراسة .
- ٥ - تكتشف عن مواهب التلاميذ .
- ٦ - تنتهي هذه المواجهة الى أقصى حد ممكن من النمو .
- ٧ - تزيد العلاقة الطيبة قوة بين المدرس والتلاميذ .

وكان الأزهر الشريف في بعض امتحاناته يلغا إلى مثل هذه الطريقة ،
إذ كان يعنى لكل طالب جزءاً من مادة مقررة رئيسية يسمى « التعبين » ،
ليختار الطالب مراجعه ويدرس في هذه المراجع بنفسه ، ليتحقق فيه شغفيا
بعد مدة محددة .

٣ - الطريقة التحاورية :

وتسمى بالطريقة السocraticية (١) ، وهي الطريقة التي يكتنف بها
الأطفال الحفاثق التي يراد احاطتهم بها عن طريق الحوار ، وبالحادية
الشفهية التي تقوم على الاستئلة والأجوبة ، فهى طريقة للصغار وقد
تستخدم لغيرهم ، وهي صالحة للتدرис للأدوار الدراسية المختلفة بها .

ومن توابعها :

- ١ - تحقيق وصول التلاميذ بأنفسهم إلى الحقائق والمعلومات المطلوبة ،
وما يستتبع ذلك من جذب وحصر الانتباه ، وقوة ودقة الملاحظة ،
والقدرة على الاستنباط .
- ٢ - إقدار التلاميذ على التعبير بحرية وشجاعة ، وما يتصل بذلك من حسن
استخدام الأنماط والتركيب ومن دقة التفكير .
- ٣ - إدارة النشاط التفكري في التلاميذ ، وجعل الدرس حيا شائعا .
- ٤ - لائحة الفرصة للمدرسة في الكشف موابع التلاميذ وقدراتهم اللغوية
ويشترط في هذه الطريقة ما يشتهر في الاستئلة والأجوبة - التي هي
عمادها - من شروط ، وأهمها : أن تكون واضحة مرتبة مناسبة
لعقل وعمر الطفل ، ومؤدية للأهداف التعليمية المطلوبة له .

٤ - الطريقة الاستقرائية :

الاستقرار، لغة : التتبع والاستنساء ، وفي التربية هو : دراسة

(١) نسبة إلى سقراط (٤٦٩ - ٢٩٩ ق.م) مبتدع هذه الطريقة
في تعليم التلاميذ واقتاع خصمه .

الجزئيات للانتقال منها إلى الكليات ، كدراسة الأمثلة للانتقال منها إلى
القاعدة والتعريف أو الخدمات للانتقال إلى النتائج ، أو التجلوب للانتقال
إلى الأحكام :

والطريقة الاستقرائية يعلم بها التوسطين من التلاميذ - كتمثيل
الإعدادي - مواد كسب المعرفة ذات القواعد والأحكام ، كالرياضيات والعلوم
وأكثير من علوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة والمعروض . أما
صفار التلاميذ من يقل سنه عن الخامسة عشرة فيعلمون بالطريقة التجاهورية
السابقة ، إذ لا يسمح لهم مستوىهم المطلق للضعف بذلك هذه القواعد
والسير في مراحل هذه الطريقة الاستقرائية ، وأما الكبار في الثانوي
فيعلمون بالطريقة القياسية الآتية ، إذ هم قادرون على فهم القواعد والأحكام
مباشرة ثم التطبيق عليها ، فتصبح الطريقة الاستقرائية - إذا أتبها المدرس
مع الكبار - مضيعة لوقتهم لا إذا حاول المدرس فيها القيام بنفسه باختيار
الأمثلة والجزئيات ، واستنباط القواعد والأحكام .

ولا تصلح هذه الطريقة في تعليم مواد كسب المهارة أو مواد التدفق ،
إذ في هذه المواد قواعد أو حقائق تستنبط بالأمثلة والجزئيات ، وإنما
هي تدرك بالتدريب وكثرة ودقة الملاحظة .

مراحلها : ولهذه الطريقة مراحل أربع ، هي :

- ١ - مرحلة الملاحظة ، وفيها تستقر^٩ الأمثلة أو الجزئيات لمعرفة صفات
كل منها .
- ٢ - مرحلة الوازنة ، وفيها يوازن الطالب بين الأمثلة والجزئيات ليعرف
ما بينها من صفات مشتركة ، أو خاصة ببعضها .
- ٣ - مرحلة التجريد أو الاستنباط ، وفيها يحدد المدرس ويجرد الصفات
المشتركة ، وبهمل غيرها ، ثم يصوغ القاعدة أو الحكم في عبارتين .
- ٤ - مرحلة التعميم ، وفيها يتحقق المدرس من صدق القاعدة بتطبيقها على
أمثلة جديدة .

سؤالدها

هذه الطريقة أكثر شهرة واستعمالاً ، لأنها أطعم خلاصة ، فهي تمساير تواعد التلاميذ من حيث الانتقال من الجزيئات إلى الكليات ، وهي أقرب لمستوى التلاميذ المقلع ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الاعدادية المتوسطة ، وهي تبحث على النشاط والتفكير لدى التلاميذ ، وحسن ودقة الانتباه ، والشفافية بتحصيل العلم ، وهي تنبت في الأذهان ما يحصله التلاميذ من المعلومات شدة رغبتهم بها في التحصيل ، وتحصيلهم بجد وكد ، ثم هي في النهاية تعودهم عادات عقلية وخلقية طيبة لدراستهم وحياتهم ، كعادة طول التفكير والصبر عليه ، وحسن الانتباه ، ودقة الملاحظة ، والثانية في اصدار الحكم ، والثانية على العمل ، والثقة بالنفس .. الخ .

٥ - الطريقة التعليمية :

وهي الطريقة التي تنتقل فيها من القاعدة إلى الأمثلة للتطبيق عليها ، أو هي الانتقال من الكليات إلى الجزيئات ، ومن العام إلى الخاص ، على عكس الطريقة الاستقرائية .

وهي طريقة جرى عليها أسلائنا القدما ، في تاليف كتابهم في التحرير والصرف والبلاغة .. وغيرها ، لأنهم أعدوا هذه الكتب للكبار ، ولأن هذه الطريقة أخص في عرض المعلومات فهي تسمح بمعلومات كثيرة في عبارات قليلة ، وهي أسرع بالنسبة للقارئ في التحصيل .
وتتبّعها في بعض المواد الأخرى غير اللغة العربية كالجغرافيا ، فنبعها نعرف مثلاً الجزيرة بأنها الجزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات كجزءة مدنسفر ثم يقيس المعلم على هذا التعريف الكبير من الأمثلة التي تتطابق عليها .

ولكنها حين تكون طريقة للتدريس لا للتاليـف تكون أقل جدوا في التعليم من الطريقة الاستقرائية ، وبخاصة لتوسط التلاميذ ، كما نلاحظ ذلك مما ذكرناه من مزايا الطريقة الاستقرائية ، وهي لاتتيـج للـلامـيـذ الفرصة

النشاط الذاتي في التفكير واللاحظة والانتباه ، ولا تعودهم ما عورتهم الطريقة الاستقرائية من عادات : الصبر ، والدقّة ، والثبات في العمل ، والحكم ، والاعتماد على النفس .

وهي تصيب التلاميذ - إذا اقتصر المدرس عليها - بمالل ، وتدفعهم إلى الاعتماد على الحفظ ، والاهتمام بالألفاظ دون التعمق في المانى . ولهذا فهو لاتصال للمتوسطين من التلاميذ ، وينبغي لا يقتصر عليها للكبار .

٦- الطريقة الاستقرائية القياسية :

وأفضل من الطريقتين الاستقرائية والقياسية مخصوصتين - الطريقة التي تجمع بينهما ، سوا لكتاب الطلاب أو من حم دونهم ، لأنها في الواقع في حاجة إلى الاستقرار من جهة ، وإلى القياس من جهة أخرى ، فالاستقرار طريقة لاكتشاف المعلومات ، والقياس طريقة لحفظ هذه المعلومات وتنبيتها .

وكلامنا في تفضيل الطريقة الاستقرائية أو الجامدة بين الاستقرائية والقياسية هو في طريقة التدريس .. أما في الفاليف فيمكن سؤد يستحسن أن يكون التاليف للكبار بالطريقة القياسية ، لكنه المعلومات في هذا المستوى ، ولأن الطلاب حينئذ يكونون قادرين في استرجاع المعلومات على فهمها مكتوبة بهذه الطريقة ، وكما ذكرنا فإن الكتابة بالطريقة القياسية أقصر وأخضر .

والطريقة الفضلى الجامدة بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية هي طريقة هربارت ، التي سبق الحديث عنها .

بعض طرق التربية الحديثة

اولا - طریقہ منتسوری (The Montessori Method) :

من أحدى طرق التربية الحديثة التي ابتكرتها الطبيبة الروسية

الإيطالية السيدة ماريا منتسورى (۱۸۷۰ - ۱۹۵۲ م) ، لتنمية الأطفال من سن الثالثة إلى سن السابعة ، بتعليمهم القراءة والكتابة والحساب ومبادئ الطبيعة ، بطريقة حسية .

وقد نجحت هذه الطريقة بفضلها ، وانتقلت من إيطاليا إلى بيته أوروبا وإلى أمريكا ، ثم انتقلت إلى الشرق ، ولا تزال دور الحضانة في العالم كله تستفيد من مبادئ وفكار هذه الطريقة في أسلوبها في التعليم . وتنصيلاً لكلام عن هذه الطريقة نقول :

مَنْ هِيَ مَنْتُسُورِي؟

هي نسيدة إيطالية منتسورى ، ولدت سنة ۱۸۷۰ والتحقت بجامعة روما ، وكانت أول سيدة تتحصل على شهادة في الطب في إيطاليا سنة ۱۸۹۴ وقد وجدت ميلاً خاصاً لشأن التعليم بالطلب لدراسة التربية ، ومراجعة ذوى التمامات وضياف العقول ، وقد اعتقدت أن الضعف العقلي يمثل مشكلة تربوية أكثر مما يمثل مشكلة طبية ، لذلك وجهت عنايتها في علاجه بوسائل تربوية فوضعت هذه الطريقة لتكون أساساً لدراسة جديدة لضياف العقول من الأطفال ، وأشرفت عليها لمدة عامين ، وزادت شهرة المدرسة عندما استطاع ضياف المعمول فيها معاشرة أخواتهم العاديين في المدارس الأخرى في النجاح في الامتحان .

ثم استخدمت « منتسورى » هذه الطريقة في تعليم الأطفال العاديين ، فهي لاشك أجدى لهم ، وافتتحت « مدارس الأطفال في إيطاليا » ، وذاع صيتها ، وانتقلت طريقتها بعد أن وجدت من يدافع عنها - إلى سويسرا والأرجنتين والولايات المتحدة وفرنسا وإنجلترا . ومن كتبها « طريقة منتسورى » (۱۹۱۳) ، و « سر الطفولة » (۱۹۳۶) .

اسس طريقة منتسورى:

كانت منتسورى تهدف أصلاً إلى تربية ذوى التقص المعتمل من

الاطفال ، فوسمت هذه الطريقة متأثرة ببار ، من سبقها من الربين والاطبا ، وبخاصة « غروبل » ، ومسترشدة بتجاربها الخاصة لعلاج ضعاف المغقول من الاطفال ، جاعلة الاساس الاول لهذه الطريقة هو استخدام حواس الطفل اكثر من عقله ، باعتبار ان الحواس هي ابواب المعرفة وكانت تعمن حواس الاطفال على اداء وظيفتها على الوجه الاكمل ، باجهزة مختلفة لادراك الاحکام والانكال والاوراق والالوان ، ليتعلم الاطفال اثناه اللعب بما القراءة والكتابة والحساب وميادي ، الطبيعية ، مقسمة اللعب التعليمية الى مجموعات ، كل مجموعة منها تقوى حاسة من الحواس ، وكانت تستخدم لادراك الاحجام : اسطوانات خشبية مختلفة الاطوال والاقطان ، ولادراك الاشكال : اشكالاً الهندسية مختلفة مرسومة على الورق او مصنوعة من الخشب ، ولادراك الاوزن : كتل صفيرة متناسبة في الجسم والشكل ■ ولكنها مختلفة في الوزن ، ولتبسيز الاوان : قطعاً من الصوف مختلفة الالوان ، ولادراك مدى الدهس : مسطحات على درجات مختلفة من النعومة والخشونة .

وقد اهتمت بحسنة الدهس اكثر ، قائلة لها اعم الحواس ، لانها تهيمن على بقية الحواس ، وتنطوي كثيراً في المفتراء الاولى من حياة الطفل ، ولذلك يجب الاهتمام بها في هذه الفترة ولا فقدت وظيفتها بعد ذلك . وبالاصفحة التي استخدام اللعب لاستخدام الحواس بها ، وجذب انتباه التلاميذ وشوّقهم الى العمل واستمراره – اهتمت بأمور أخرى تعين على تصور الاطفال لكثير الأثاث الملازم الشير شوق الاطفال ، الباعث على سور عدم منتصف ومقاعد وصور ، وكتنظام المباني الدراسية بما يكفل راحة التلاميذ ويسهل حركتهم ، وكتنظيم الحياة الدراسية بشكل يضمن تعاون التلاميذ الحرية في اداء عملهم الدراسى ، تحت اشراف مرشدات يرشدتهم الى الاعمال المناسبة ، ويقتصرن عليهم الحكایات الواقعية التهدییة ، ويناشدنهما في اعمالهم في اوقات الدراسة وغيرهما .

ولا تقوم طريقة منتسرى على اسس فسيولوجية صرفة ، بل تقوم

كذلك على الأسس السينكلوجية التي تقوم عليها التربية الحديثة ، وهي مراعاة تطور العقل للأطفال وموتهم والفرق للفردية بينهم ، ولذلك نجد أطفال مدارس منتصوري يقومون بأعمالهم فيها برغبة أكيدة ، لأنهم اختاروها لأنفسهم ، وهم يواصلون العمل بغير ملل ، غير خائفين من عقاب ولا راجبين لثواب ، ولذلك فإن منتصوري لا يترنّم مبدأ المقوبة أو منع الجوائز المالية للمتفوقين ، إذ ليست هذه أو تلك بواحد طبيعية ، بل دوافع قسرية بحسبية .

وترى منتصوري منح الطفل قدرًا كافيًا من الحرية ، فالحرية ليست ضد النظام بل هي دافع عليه ، وزيارة لجستة تجري على طريقتها توكل بذلك ، إذ تساعد الأربعين طفلًا على وجه التقرير في سن تتراوح بين الثالثة وال السابعة ، منظفين على أنماطهم المختلفة : هذا في عمل خاص بتدريب الخبرات ، وذلك في حل مسألة حسابية ، وذلك في كتابة حروف مجلوبة ، أو في رسم ، أو جالس على مقعد ، أو فوق بساط .. الخ . وكلهم في غاية السعادة .

تعليم القراءة والكتابة والحساب في طريقة منتصوري :

يأتي تعليم الكتابة في طريقة منتصوري قبل تعليم القراءة ، إذ الكتابة جهد عضلي ، والقراءة جهد عقلي يحتاج إلى درجة من التقدم العلوي ، ولذلك كانت الكتابة أيسر وأحب إلى الأطفال .

وفي طريقة منتصوري تصنع حروف الكتابة من خشب أو ورق متوى، ويجلس الأطفال لهذه الحروف يتعلمون أسماءهم ، ثم يتعرفونها عن طريق البصر بعرضها عليهم مكتوبة على الورق .

وبتبدئي دروس القراءة بقراءة أسماء الأشياء المعروفة ، أو الموجودة في الجرة ، بأن يعطي الطفل بطاقة كتب عليها اسم الشيء ، ويطلب من الطفل نطق الاسم ، ثم يطلب منه وضع البطاقة بجوار الشيء الذي تحمل اسمه ، ثم ينتقل الأطفال إلى فرازة الجمل التي تصف للحركات ، أو التي تتضمن

الأولى على قطع من الورق ، ويختارون منها ما يختارون ، ويقومون بأداء ما يطلب إليهم عمله فيها .

وفي تعلم الحساب ، تعلم منتسوري للأطفال الأعداد وجمعها بلعبة السلم الطويل ، وهو عبارة عن مجموعة من عشرة حبال ، طول الأول متراً ويقل طول كل حبل بعده بمقدار ديسيمتر ، حتى يصبح الحبل الأخير ديسيمتر فقط ، وهي تقسيم الحبل إلى أجزاء ديسيمترية ، وتلونها بالألوان والأحمر على التوالي .

ويمرن الأطفال على ترتيب الحبال طوليًا ، ثم يطلب إليهم عبد الأقسام الحمراء والأسماك الزرقاء، فيتدبرن يائسر حبل ، ثم يعطون أرقاماً لكل حبل على سبيل التسمية ليستطيع الطفل أن يقول أن الحبل رقم (١) يحتوى على كذا وحدة من الوحدات الحمراء ، وكذا وحدة من الوحدات الزرقاء . . . وهكذا في باقي الحال .

وقد ابتدعت منتسوري أجهزة يتمام الأطفال بواسطتها لقواعد الأربعية بطريقة حسية متدرجين في تعلم الحساب بها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب .

نقد طريقة منتسوري :

من مزايا هذه الطريقة أنها تحقق أغراض التربية الحديثة من ناحية استغلال نشاط التلاميذ الذاتي ، بإعطائهم الحرية في الحركة والعمل ، فالأطفال في منازل الطفولة ، ينتظرون بكراسهم الصغيرة إلى حيث يسلو لهم المقام ، ويتعلمون وهو يلعبون بكل حريةهم ، وبذلك مهدت هذه الطريقة لابراز فردية مؤله الأطفال ، فالفردية لا تظهر إلا إذا كان الشخص حراً وهذه الطريقة راعت الفروق الفردية بين الأطفال ، وجعلت الحياة الدراسية صورة مصغرة للحياة الخارجية للتلاميذ ، وهي قد خامت على أساس الحواس ، والحواس هي نافذة المعرفة والطريق إلى العقل والاستنتاج .

وأذكر من عيوب طريقة منتسوري أنها تكى تهتم بتدريب الحواس
اعتمدت على الأجهزة الحسية ، وهي جافة مملة ، إذ لا شئ في العالم سبب
ينسب إلى طفل يومه مميزا بين أطوال من الجبال ، أو أحجام من
قطع الخشب .. في الوقت الذي لو وجه فيه إلى مبارزة في لعب السكرة
سيكون أعلم سعادة ، وأشد اعتصاما واقبالا .

كذلك من عيوب هذه الطريقة أعمال الحاسنة الأدبية لدى الأطفال ،
 فهي لاتتيح الفرصة لتنمية ملحة للتخييل فيهم ، لصرفهم كلية إلى أعمال
الجسم .

وقد يكون من الصواب لا نحرم الطفل الصغير من الخيال على إلا
تفرقه فيه ، كما يفعل البعض حين يصرخون كل منهم في تربية
الأطفال باسمائهم الشخصيات الخيالية ، فكثرت هذه الشخصيات الخيالية ضرار
بمعنوياتهم ، إذ يؤدى سماعهم إليها باستمرار إلى انفصالهم عن عالم
الحقيقة .

كما أن الصواب لا نحول بين الأطفال الصغار وبين عالم الواقع - كما
تفعل منتسوري - على إلا ننتصر عليه . فقد ثبت أن تطور الطفل يتبع
أن يسابر تطور البشرية ، وتطور البشرية البشري كأن تطوروا علينا ،
فكان النشاط الحركي هو المسائد فيه ، وتم يكن للنشاط الأدبي شأن يذكر ،
وما دام تطور الطفل صورة مصغرة لتطور البشرية ، فإنه يتبع أن يكون
ممثلا لأصله ، فيكون النشاط الحركي في حياته أبرز من النشاط الأدبي .

يقول أفلاطون داعيا إلى التوفيق بين وجهتي النظر الخيالية والواقعية :
ان الشخص الذي ينافي على مسامع الأطفال يجب أن يظهر فيها الأطفال حقيقة
المفزي ، ولو كانت التناصيف أو الحوادث من نسج الخيال .

ثانياً - طريقة دالتون : (Dalton Plan)

سبب التسمية : سميت هذه الطريقة بهذا الاسم نسبة إلى مدرسة

باللون الثانوية في ولاية سانتوسونس الأمريكية ، وذلك أن إدارة هذه المدرسة فكرت في ابتكار طريقة جديدة تختلف عن الطرق المروفة في التعليم التي تحتم جلوس التلاميذ جنبا إلى جنب ، وأصنفهم إلى مجاميع يقتسمون بمناقشتهم أحيانا . فتقدمت إليها الحدى المدرسات فيها . وهي المسيدة هلن باركرست ، بهذه الطريقة التي نسبوها إلى مدرستهم (Miss Hellen Parkhurst)

ما طريقة باللون ؟ هي طريقة تشبه ما يتم به طلاب الجامعات في إعداد بحوثهم العلمية ، من جمع واستقصاء المعلومات في موضوعات معينة ، غير أنها تختلف عن ذلك في أن الطالب في كل فرقة دراسية يبحث في نفس الموضوعات التي يبحث فيها زملاؤه ، ويترعرض لرأيية شديدة من المعلم الذي يراجع عمله ، ويراحبه عليه ، ويكتب تقريرا لما أنجز وما لم ينجز منه وطريقة باللون تزيد الشبه من الطريقة التقليدية التي سبق ذكرها في الطرق القديمة ، أو من تطوير لهذه الطريقة .

وتصنيلاً لوصف هذه الطريقة نقول :

تبداً هذه الطريقة حيث تنتهي طريقة منتسرى أي من سن الثامنة إلى الثامنة عشرة ، وتنتبع هذه الطريقة - نظام التعليم الفردي التقليدي للتلמיד الذي ذكرناه في الطريقة التقليدية .

وتقوم على ثلاثة أساس هي : المصال (حجرات الدراسة) ، والأشخاص (الدرسون) ، والتعبيبات (مقررات الدراسة مقسمة أقساما) .

وعذا بيان لهذه الأساس :

اولا - المصال :

وهي حجرات الدراسة الكثيرة التي تخصص كل واحدة منها لدراسة مادة دراسية من المواد الست المقررة في مدرسة باللون ، وهي : الحساب ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والرسم ، والطبيعة ، واللغة الوطنية والآداب ، وقد يضاف إلى هذه المواد : اللغة الأجنبية .

ولكل مادة معملها ، وهي كل معمل مكتبة الصغيرة المحتوية على
المراجع الالزمة للبحث ، من كتب ومجلات وأجهزة ومصادر .. حتى
لا ينكشف للطلاب مشقة الانتقال المستمر إلى مكتبة المدرسة العامة .

ثانياً - الأخصائيون :

وهم المدرسون أو المرشدون الذين يرشدون التلاميذ إلى دراستهم،
فيحددون لهم التعيينات ، ويوجهونهم إلى المراجع ، ويراتبونهم في ابحاثهم ،
ويراجحون أعمالهم ، ويكتبون التقارير عن مستوياتهم .

والتبيّن أن يساعد المعلم الطلبة جماعات ، ولا يدخل تلميذ في أحبى
الجماعات ، إلا إذا كانت مسالته مشركة منها . وقد يساعد المعلم الآخر
كلا على حدة إذا اقتضت الضرورة ذلك .

ثالثاً - التعيينات :

وهي المقررات الدراسية التي يحددها المدرس ، أو يتعارف المدرس مع
الللاميذ على إنجازها ، وذلك أن النهج الدراسي المقرر للمسام كله يقسم
أقساماً كبيرة شهور السنة الدراسية ، وتكون في الفصل عشرة أشهر
- ثم يقسم المقرر الشهري أقساماً أربعة عن التعيينات الأسبوعية ، ثم المقرر
الأسبوعي أقساماً بعده أيام العمل الأسبوعية ، وهي خمسة أيام ،
ونفس هذه الأقسام الصغيرة بالوحدات .

وبذلك يصبح عدد الوحدات الشهرية عشرين وحدة في كل مادة يختر
بها التلاميذ أول كل شهر ، ليضع كل تلميذ الخطة الكافية بإنجازها على
قدر استعداداته وقدراته وظروفه الخاصة .

المنهج الدراسي



وبذلك يكون عدد وحدات المادة الواحدة على مدار السنة هو : $٥ \times ٤ = ٢٠$ وحدة .

وهكذا يكون توزيع كل مادة دراسية من المواد الست على السنة والشهر والاسبوع .

ان التلاميذ في الدراسة الدلتونية لا يتقيدون بجدول مدرسي ، ولا بدراسة مادة معينة في وقت ممرين ، وإنما هم أحرار في اختيار المادة التي يريدون في دراستها أو الاهتمام بها .. المهم أن ينجزوا كل شهر دراسة ما حده لهم من تعيينات ، مستعينين في ذلك بما يشاؤن من الكتب والوسائل ، وبمن يشاؤن من التلاميذ وغيرهم .

وللتلميذ إذا انتهى من تعيينات شهر ما في جميع المواد ، وأقر المشرف عمله - أن يبدأ في دراسة تعيينات شهر آخر دون انتظار الفترة .

والاطفال في هذه المدرسة احرار في دراستهم لمدة ثلاثة ساعات يوميا من ٨ - ١١ صباحا ، أما في بقية ساعات اليوم ، فهم يدرسون وفق الطريقة العادلة .. فالدراسة في مدرسة دالتسون مقصورة على الدراسة الفردية ، بل هناك دروس جماعية في المواد الاضافية : كالتربيه الدينية والرياضية والموسيقى والاناشيد .. كما أن شبة مناقشات جماعية في المواد الأساسية ، ودورسا شفهية في الحساب العقلي ..

ويكون تقويم التلاميذ بواسطة رسم بياني في كل محل لكل تلميذ يبين فيه مدى ما انجزه التلميذ من الوحدات في المادة الدراسية خلال الشهر.

ميزايا طريقة دالتسون :

من مزايا هذه الطريقة :

- ١ - أنها تحرر التلاميذ من أعباء العمل الجماعي وقيوده ، إذ يلتفن فيما بينهم الجدول الدراسي ونظام الحصص الدراسية ، وينظم التلاميذ فيما بينهم في مجموعات ويعملون في مهام تربوية ، ويتترك الحرية لهم في اختيار ما يروقون لهم من العمل ، ويستمر عملهم دون أن يقطع الناقوس عليهم حبل تكثيرهم وعملهم .
- ٢ - أنها تحمل التلاميذ مسؤولية العمل تخطيطا وتتفيذا ، وتموّلهم الاعتماد على النفس ، وتبث فيهم روح التعاون ، وتبعث فيهم الرغبة في العمل ومواصلة ، وتحسن علاقتهم بالمدرستة وبالمدرسين وبضمهم مع بعض .
- ٣ - أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتشجع التلاميذ المتأخر وتنفتح الطريق أمامه للسبق دون أن يضيع جهدا أو وقتا بسبب التعلم الجماع ، وتعطي الفرصة أن يتختلف أن يستأنف عمله من حيث انتهى ، ولا تأتي التلاميذ الخساف إلى الدروس الخصوصية التي تك足 أولياء أمورهم من المصروفات علاوة على بطيئون ، كما لا يتضررهم إلى

صرف وقت الطول في تعلم ثلاد الصعبية بالنسبة لهم في وقت محدد على حساب غيرها من المواد .

٤ - لاتجاه وظيفة المدرس هي التسدير، بل الارشاد فقط في حل المشكلات المقدمة ، وتهيئة الجو والامكانيات المطلوبة للعمل . فالدرس لا يوزع عمله على الفصل كله بشكل عام ، بل يجعل منهم بطريقته فردية ، واللهم يقتصر على عمله بارتياح ، وبؤديه بحرية .

٥ - أنه يمكن تطبيق هذه الطريقة بنجاح للتلמיד من سن ٨ إلى ١٨ سنة أي في الرابط الابتدائية الثلاث جميعا ، وإن كانت مناسبة للأكبار منها للصغر .

عيوب طريقة الدلتون :

١ - أنها لا تصلح لبعض مواد الدراسة ، كاللغات مثلا ، وتصالح لبعض الآخر فقط كال تاريخ والجغرافيا والرياضيات والعلوم ، وهذه غالباً تستطيع الاعتماد عليها ، والاكتفاء بها في تطبيقات مواد المنهج الدراسي كله .

٢ - يرى البعض أن تحويل الأطفال الصغار المسؤولية فيها ، ومطالبتهم بإنجاز عمل معين في وقت محدد - يزيد من ثقلهم ، ولكن الدلتونيين يرددون عليهم بأن هذا الثقل يقل بالتدريب ، وأن افتراض المدرس من التلاميذ وصحته الدائمة بهم - يساعدهم على حل المشكلات ، ويزيل عنهم أسباب الفشل .

٣ - الموارنة بين اللامدين بالرسوم البيانية المعلنة ضار بصحتهم النفسية .

٤ - الحرية التي تمنحها المدرسة للتلاميد في العمل تتعارض مع ما يتعرضون له في حياتهم من قيود والتزامات ، وأعمال يضطرون لها اضطرارا .

٥ - الكمال من التلاميذ وضعاف الاحتمال - قد يزدادون كسلا وضعفا بهذه الطريقة ، فهي لاتتيح إلا ذوي التنشاط والصبر ، والقدرة العالية والنفسية .

٦ - تحتاج طريقة التلوّن إلى مدرس جاد ، متفقّه ، ملم بمادته كلها تماماً وبصيراً ، لأن كل مدرس في معمله مسؤول عن الارشاد في جميع موضوعات المادة لجميع الفرق ، فهو مدرس واحد للمادة كلها .. ومثل هذا المدرس ليس من السهل وجوده أو اعداده ..

ويمضي المدرسين يقاومون هذه الطريقة لميولها السابقة ، ولأنهم لم يالنوروا والنفس البشرية ترحب عادة الاقحام بجراة على تغيير السلوك ، ولأنهم بالطريقة التقليدية وحدها ، يتحققون خواصهم ، ويجدون الفرصة سانحة لهم لاظهار خوذهم وسيطرتهم على الغير ، ب مباشرة تعليم التلاميذ بأنفسهم مباعدة تامة ، ثم لظنهم بأن الطريقة التقليدية هي أسرع وأسهل الطرق للتعلم والتعليم ..

ثالثاً - طريقة المشروع :

نشاط يتّبعه التلاميذ متعاونين قصداً إلى الوصول إلى نتائج معينة ، فهي طريقة حديثة في التربية ، تمتاز بتعاون التلاميذ فيما حل مشكلة ، أو دراسة موضوع من جميع نواحيه ..

فالدراسة بهذه الطريقة لا تقوم على أساس الود المقصنة - كما هو متبع في الماجع التقليدية - بل يختار التلاميذ فيما بعض المشروعات العملية المناسبة ، مما يحسون برغبة صادقة في القيام بها ، كإنشاء شركة تعاونية ، أو تجميل الفصل ، أو صنع الخيز ، أو تربية الطيور أو الحيوانات أو القيام بمرحلة ، أو مقاومة الذباب في القرية .. وفي آناء القيام بالمشروع يحصل التلاميذ معلومات ، ويكسبون مهارات تكون خطتهم مرسومة على أساس تحصيلها واكتسابها ..

ماذا وبع اختيارات التلاميذ - بمثيل حقيقى ورغبة صحيحة - على المشروع كالمشروع الأخير مثلاً وهو مقاومة الذباب - فأنهم سوف يدرسون فيه إجزءاً جسم هذه الحشرة ، والأطوار التي تمر بها وأماكن وضعها للبيض ، والأمراض التي تنتقلها ، وعلاقة الجراثيم بنقل الأمراض المدبة ، كما أنهم

سيكتسبون بعض الاتجاهات الصناعية كنظافة الجسم والسكن ، وقد ينبعون بتحضير بعض المبيدات الحشرية لاستعمالها في حطة يتمنون بها في البيئة ، ويستدعى ذلك اعداد للوحات من الرسوم الدعاية الصحية ، لتصدير الامالى ومحاولتهم في محاربة الذباب ، وللتأميم في خلال ذلك سلطون على مراجع ويسجلون ملاحظات حول ما يفعلون وردود الفعل ونتائج العمل ، وسيحبسون ما انفقو على تحضير المواد ثانية ، وما باعوا به ، ومقدار المكسب او الخسارة ونصيب كل فرد منهم فيه .

وبذلك يحصل التلاميذ على معلومات في القراءة والتعبير والحساب والرسم والصحة وغيرها ، كذلك سيتدربون على التفكير وحل المشكلات متعاونين ، وعلى كيفية البحث على المعلومات والاختبار صحتها باسلوب على سليم (١) .

الاسس التي تقوم عليها طريقة المشروع :

طريقة المشروع تقوم على أساسين رئيسين :

الأول : أغراض التلاميذ ومهامهم الحقيقة ، بهذه هي التي تحدد وتجه نشاطهم التعليمي ، والمقصود بها ما يجد التلاميذ أنفسهم في حاجة ماسة وملحة إلى تحقيقه لأجله ما يطيه الكبار أنه مهم بالنسبة لهم . ولا ما يجيء نتيجة لذلك التزوات الوقتية واليوم الطارئة لدى التلاميذ ، كذلك كله لا يصلح أساساً لمشروعات تنفذ .

ثالثة الدراسة التي يفرضها الكبار ليس لها الاعتبار الأول في العملية التعليمية ، بل هي وسائل يستعمل بها لتحقيق أغراض التلاميذ الحقيقة التي لها الاعتبار الأول . فتحصيل المعلومات والكتاب المهمات يتم في أثناء قيام التلاميذ بنشاطهم لتحقيق أغراضهم الحقيقة .

(١) النهج الحديث ٢٤ لحامد عبد القادر ص ٧٧ وما بعدها .
وأصول التربية وتطبيقاتها في الدراسة الابتدائية لحمد كسامن التراس وأخرين ص ٩٦ وما بعدها .

والثاني : التعاون المشترك بين المعلم والتلميذ في رسم خطة العقل ، إذ ما دام المدرس لا يستطيع معرفة الأغراض والميول الفنية للتلاميذ إلا بعد بحثها منهم - فان رسم المدرس خطة لمنهج في أية من التلاميذ بعد مخاطرته ، لأن في المعلم لايصادف ميزانهم الحقيقي ؛ وعلى ذلك تلابد أن توضع الخطة لتنفيذ المشروع المختار بالاشتراك بين المعلم والتلاميذ . ثم يتم تنفيذ المشروع بعد ذلك بتعاون بين التلاميذ بعضهم مع بعض ، مع تحديد دور كل تلميذ على حدة فيه .

وأقствуها :

صاحب هذه الطريقة هو المربى الامريكي « كليباريك » ، وقد استفاد « كليباريك » من الفلسوف المربى الامريكي « جون ديوي » الذي وضبع أصول هذه الطريقة ، إذ قامت فلسنته على أساس أن « دراسة وسط اجتماعي وجزء من المجتمع العام » ، ولذلك يجب أن تكون الحياة فيها اجتماعية يسودها التعاون ، فلا تقوم الدراسة على أساس حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات ، بل على أساس أن يحيوا حياة قوامها التجارب العملية الراقصية المتشمية مع مستعداداتهم .

وكما سبق في دراسة طريقة الشكلات - فإن « جون ديوي » رأى أن تتضمن الدراسة حل المشكلات أو دراسة المشروع على أساس الخطوات التي يتبعها العقل في التفكير ، وهي الخطوات الخمس التي سبق أن ذكرناها ، وهي : الشعور بالشكلة ، ثم تحديد الشكلة ، ثم غرض الفروض الحل ، ثم المشروع في الحل بعد ترجيح أحد الفروض .

خطوات السير في دراسة المشروع :

ولذلك خطوات السير في دراسة المشروع في المدرسة تكون كما يلى :

- ١ - مناقشة المدرس لللاميذ فيما يهمهم للوصول بهم إلى ما يرغبون حقيقية في بحثه (وهذه هي المرحلة الأولى من مراحل التفكير) .
- ٢ - تحديد المشروع ، باقتراح التلاميذ وتقاضهم عليه (وهذه المرحلة الثانية من التفكير) .

- ٣ - البحث في وسائل تنفيذ المشروع (وهذه المرحلة الثالثة للتفكير) .
- ٤ - المشروع في التنفيذ بالفعل (وهذه المرحلة الرابعة للتفكير) .

حتى نطبق هذه الطريقة ؟

تعليم القراءة والكتابة والحساب للمبتدئين بطريقة المشروع :

مادامت رغبة الأطفال الصادقة هي التي تحدد البرنامج التعليمي لهم -
فإن تعليمهم القراءة يكون عندما يصبح مرغوباً فيه منهم ، ويمثل عرضاً
بارزاً لديهم . ومثل ذلك يقال عن تعليمهم المهارات الأخرى كالكتابة والحساب
والتوصيف . . . الخ . ففي مشروع تربية الدواجن مثلاً السنة الأولى
الابتدائية قد يشعر التلاميذ بحاجتهم إلى وجود لافتات تتوضع على
أجزاء ، الخطيرة لتبيين مكان الدجاج والأوز والبط والحمام وغيرها ، وقد
يشعرون بحاجتهم إلى كتابة عدد كل نوع منها . . . ففي مثل هذه الحالات
يخصص بعض الوقت لاكتساب هذه المهارات ، وتنمية القدرة عليها في
دروس خاصة . وهذه الدروس سوف تختلط بالطبع في طبيعتها وروحها
عن الدروس التعليمية ، التي تخصص لتدريب التلاميذ على القراءة والكتابة
والحساب دون أن يدركوا الغرض من فرض تعلمها عليهم .

دور كل من التلميذ والعلم في طريقة المشروع :

يلاحظ أن موقف التلاميذ في طريقة المشروع ليجساًبي لا سطبي ، لأن
التأهيل فيها فاعل وليس مجرد قابل كما هو شأنه في الطريقة التقليدية ،
ولذلك فإن تعلمهم سيكون متمراً ، أما المعلم فإن عليه دوراً مهماً في طريقة
المشروع في جميع مراحلها ، وهي : -

- ٦ - مرحلة التعرف على مبدأ التلاميذ ، والختار المشروع المناسب وهو
ما يمثل المبدأ الحقيقة لا الظاهرة ، ولذلك يعني المدرس أن يعرف
خصائص نمو الأطفال ، وبهذا الظروف لتجيئها ، ويتداون مع
اللاميذ في اختيارهم أعم ما يستحق اليد به من مشروعات .

٢ - مرحلة وضع خطة المشروع بالتعاون مع التلاميذ ، وعلى المعلم أن يعين التلاميذ على تنسيق مجهودهم وتوزيع العمل بينهم ، وأن يكفهم بتسجيل الخطة في مذكراتهم لتكون على الدوام نصب عيونهم لراجحتها من آن الآخر فقد يظهر في أبناء التائيد أن جوانب منها تحتاج إلى تعديل ، وعلى المعلم أن يوفر كافة الإمكانيات المطلوبة من مكان وأدوات وأجهزة ومراجع وأفلام .. الخ .. وأن يرشد التلاميذ في عملهم ليجيء هذا العمل محققًا لغاياته وأهدافه .

مزايا طريقة المشروع :

يمكننا أن نلخص مزايا هذه الطريقة فيما يلى :

- ١ - أنها تتحقق مبدأ الفردية في التعليم ، وتعالج سلبية التلاميذ ولغطيته التعلم .
- ٢ - أنها تربط المواد الدراسية ، فضلًا عن ربطها بروح اللغة العربية بعضها ببعض .
- ٣ - أنها تتمي بروح التعاون والأخاء والمحبة بين التلاميذ .
- ٤ - أنها توضح وتبثت المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ عند حاجتهم إليها بجهودهم الخاصة ، فينتفعون بها في حياتهم .
- ٥ - أنها تكسب التلاميذ مهارات عملية تشمل الرسم والأشغال والتصوير ، ومارسة بعض الحرف والصناعات التي يتطلبها المشروع .
- ٦ - أنها تشجع على الابتكار والإبداع في العمل ، وحسن التصرف في حل المشكلات .
- ٧ - أنها تجعل الحياة الدراسية صورة مصغرة للحياة الواقعية وجزء منها .
- ٨ - أنها تبني شخصية التائيد من جميع جوانبها ، وتبني الثقة في نفسه وتعوده على تحمل المسؤولية وأداء الواجبات .
- ٩ - أنها تكسب التلاميذ الاحساس بأن نجاحه مرتبط بنجاح الجماعة .

- ١٠ - أنها تعطى الحرية والنظم معنى مرتبطة بحرية للجامعة وغائزتها .
- ١١ - أنها تجعل التفكير في حل المشكلات والحصول على المعلومات أهمية لائق عن أهمية المعلومات ذاتها .
- ١٢ - أنها تجعل التقويم جزءاً من العملية التعليمية مرتبطة بها ومسايراً لها .

صعوبات طريقة المشروع :

ولكن تواجه طريقة المشروع صعوبات منها :

- ١ - أنها تحتاج إلى استعدادات شخصية لدى المعلمين ، فلابد أن يعي المعلم بحيث يعلم بخصائص نمو التلاميذ ويعرف كيف يوجههم في مرحلة نموهم الخاصة ، ولا بد أن يدرِّب على استعمال الطريقة .
- ٢ - أنها تحتاج إلى إمكانات مادية ، من ملائكة وأدوات ومعامل ووسائل نقل التلاميذ في رحلاتهم .. الخ .
- ٣ - أنها تحتاج إلى بيئة مدرسية ومحظية مشجعة على تنفيذ الطرق الحديثة في التربية .

دور المعلم في تطبيق الصعوبات :

ومع هذه الصعوبات ، فإن المعلم المدرب للكفالة الأخلاص يستطيع أن ينفذ روح الطريقة ويستغل الإمكانيات المتاحة ، وهو لا بد - بالكلمة والأخلاص وحسن استخدام المدح من الإمكانيات - لا بد من تحقيق بهذه الطريقة كثيراً من الأهداف التعليمية .

رابعاً - طريقة الوحدات (١)

منذ حوالي ثلاثين سنة أو تزيد قليلاً ، ابتكر بعض المربين طريقة

(١) أصول التربية وتطبيقاتها في الدراسة الابتدائية محمد كامل النحاس وآخرين .

لتعليم الصغار من التلاميذ تنظم فيها خبرات المنهج الدراسي على أساس تقسيمه إلى وحدات متتابعة محددة العدد ، فتشتمل كل وحدة مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات التكاملية . وقد شاع اتباع هذه الطريقة في كثير من البلاد . وتقوم بعض المدارس التموزجية الابتدائية في بلادنا بتطبيقها .

فلاوحدة : مشروع تعليمي محدود ، متكامل مع نفسه مترابط مع غيره من الوحدات ، تنظم فيه مواد الدراسة المترورة في العام ، ينقسمها إلى موضوعات كبيرة (وحدات) ، بالإضافة إلى تنظيم طريقة التدريس لها ، وتحديد ما يقوم به التلاميذ من أوجه النشاط المختلفة المرتبطة بها .

أشكال الوحدة :

وللوحدات شكلان ، فقد تأخذ الوحدة :

- ١ - شكل الوحدة الكلامية على المادة الدراسية ، وهذه هي الوحدة التي تنظم حول محور رئيسى كموضوع معين ، أو مشكلة تشتق من المادة الدراسية ، ويراعى في ترتيبها الترتيب السيكولوجي للمادة ، وهو الذي يعني فيه العلاقة المادة بحياة التلميذ ونشاطه ، وبجاجاته ومشكلاته . وهو عكس الترتيب المنطقي الذى تبنى عليه التائمة التقليدية في ترتيب موضوعاتها .

ونتيجة لذلك فإن الدراسة في الوحدة لا تتقييد بالحدود الفاصلة بين المواد الدراسية . ومثال هذا النوع من الوحدات : وحدة قندة المسويس .. فنحن بدلاً من أن ندرس هذا الموضوع (في الطريقة التقليدية) مرة في مادة الجغرافيا ، على أن الفناء مجرى مائى يصل البحر الأبيض بالأحمر ويختصر المسافة بين أوروبا والشرق ، وندرس ذلك مرة في مادة التاريخ على أن العمل في حفر القناة بدأ في عهد سعيد باشا ، وإن افتتاحها تم في عهد اسماعيل وبهذه الصورة تنجي الدراسة جامدة ، لأن المعلومات تكون مفككة ،

وغير مرتبطة بحياة التلاميذ وما يحسونه من مشكلات ، فلا توجه سلوكهم أو تغييره .. بدلاً من ذلك يدرس التلاميذ (في هذه الطريقة) الموضوع كلاً لا يتجزأ دون فصل بين المارف فيه جغرافية أو تاريخية أو سياسية ، إلى غير ذلك من جوانب الموضوع .. فيعرفون موقع القناة من القارات الثلاث ، كما يعرفون أن هذه القناة واقعة في أرضنا ، وإن من خرمنا عم أهلاً وأباً ، ويعرفون أهميتها الاستراتيجية في الحرب ، والاقتصادية في السلم ، فيدركون من تشتت المستعمررين بالسيطرة عليها ، ويعرفون سبب وقوتنا في وجوه المستعمررين ، وإن ماحضناه من الحروب حماية لقناة كان حقاً علينا ، ودراسة الموضوع على هذه الصورة يضمن وسعاً للمعلومات في أذان التلاميذ ، وتثيره في توجيه سلوكهم ونمو شخصياتهم من جميع جوانبها العقلية والاجتماعية والعاطفية .. الخ .

٢ - شكل الوحدة القائمة على الخبرة وهذه هي الوحيدة التي تكون حول حاجة من حاجات التلاميذ ورغباته الصادقة التي يريدون تحقيقها ، كان تكون حول موضوع : كيف أحافظ على صحتي ؟ أو كيف أتعامل مع غيري ؟ أو كيف أقضى وقت فراغي ؟ أو كيف نجمل حجرة الدراسة .. الخ .

خصائص الوحدة الجيدة :

تملّ خصائص الوحدة الجيدة هي خصائص المشروع الجيد ، إذا ما رأينا ان الوحدة مشروع صغير ، يهدى للتلاميذ صغار ، لهم حاجاتهم ومتطلباتهم الخاصة .

فالخصائص التي على المدرس أن يعرّفها ليبني اختيارات الوحدات على أساسها هي :

- ١ - أن يخطط النهج الدراسي كله للفرقة الدراسية بحيث يوزع على عدد من الوحدات تشمله كله .
- ٢ - أن يكون محور الدراسة مشكلة حقيقة يحس بها التلاميذ .

- توجههم إلى ما يمكن أن يقوموا عمليا به أكثر مما توجههم إلى ما يحصلون عليه من المعلومات .
- ٣ - أن تكون الوحدات مناسبة لمستوى نضج التلاميذ .
- ٤ - أن تتبع الدراسة في الوحدة الجديدة من خبرات الأطفال ونشاطهم في الوحدة السابقة ، ضمانا لاستمرار نمو وترتبط الوحدات وتكاملها .
- ٥ - أن تشمل الوحدة على أوجه نشاط متعددة لتناسب الفروق الفردية بين التلاميذ ، ولتنطوي التلاميذ الفرصة للعمل التعاوني بينهم ، ولتكسبهم خبرات متعددة .
- ٦ - أن تشجع الفرصة للتلاميذ كى يتعمدوا المهارات التعليمية الأساسية كالقراءة بالإضافة إلى الاتجاهات والمهارات الاجتماعية .
- ٧ - أن تعنى الوحدات بتطوير التلاميذ تقويا مستمرا في كل خطواتها ، بعقد اجتماعات دورية للمدرس مع التلاميذ ، لترجمة ما تم من خطوات ، ومناقشة الخطوات التالية ، وخطة العمل فيها . وتكون خطة الوحدة مرنة بحيث تسمح بالتعديل إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك .
- ٨ - أن تتتوفر للوحدات الامكانيات الازمة للدراسة ، من مراجع وثوابت وميزانية للزيارات والرحلات ، ودعوة الأشخاص المهمين للتحدث إلى التلاميذ في فضولهم عن أمور ترتبط بها .

الوسائل المعينة على التدريس

اقسمها : تنقسم الوسائل المعينة إلى :

(١) وسائل لغوية . (ب) وسائل حسية .

أولا - الوسائل اللغوية :

اللغة من أهم الوسائل لايصال الفاصل من المعانى والأفكار ، وتظهر

الحاجة إليها في الإيصال عند التمثيل والتتشبيه والوازنة والوصف والشرح والقصص لذ نجد في ذلك كل ما يوضح المعنى ويمثلها ويجسمها .

فالتمثيل : يستخدم للاستشهاد وللتوصيل إلى القصيدة ، وشروطه الأمثلة : أن تكون متنوعة ، ومرتبة ، ومناسبة لدارك التلاميذ ، ومتصلة بواقعهم .

والتتشبيه : لقياس المجهول على المعلوم ، والغائب على الحاضر .

والوازنة : لبيان أوجه التشابه والضاد بين الحقائق التشابهة .

والوصف : لتفويية خيال التلاميذ ، وتوضيح ما لا يمكن توضيحه بالوسائل الأخرى ، كوصف منظر من الماظر لا يمكن رؤيته . وشروطه : أن يكون صحيحا ، دقيقا ، مرتبا ، مناسبا لدارك التلاميذ ، مقصورا على ما نحن في حاجة إليه في الدرس .

والشرح : وهو التقسيم ، ويكون شرح كلمة أو جملة أو تعريف أو قاعدة ، وقد يكون لتفصيل مجمل . ويشترط أن يكون أكثر وضوحا من الشرح .

والقصص : لها اثر كبير في تربية الخيال بالنسبة للتلاميذ ، وتنمية إلقاءهم ، وبيت النصح لهم بطريقة مشوقة . وشروطها : أن تكون مشوقة ، خالية من الحشو ، والتكلف ، ذات مفهوى مقيد ، ويكون القصاؤعا جميلا ، وتستخدم الحكايات والأناصيص على السنة الحيوانات والطيور واللبم والخلوقات الخيالية - لتعزيز اللغة ، وتهذيب الخيال ، وبيت الأخلاق والعادات الطيبة في نفوس الأطفال .

ومن أقدم ما كتب في القصص العربية التعليمية : « كليلة ودمنة » ، و « الفتليلة وليلة » ، والأنصيص ناجحة ، ومشوقة ، وينبع الاكتئار منها في التدريس للأطفال مع عدم الحاجة إلى الخروج بها عن الحد المقبول .

ويمكن بواسطتها دراسة كثير من العلوم - فضلاً عن اللغة العربية
كالتاريخ مثلاً .

ثانياً - الوسائل الحسية :

فوائد़ها : الوسائل الحسية لاشك اوضحت واقوى وابقى انما من
الوسائل اللغوية ، لاسيما مع الناشئين ، مع اهمية الوسائل اللغوية كما
ذكرنا .

وامم فوائدها :

- ١ - أنها يمكن تفحصها وفهمها بدون الجلوس إلى التختين ، لأنها مائة أمام التلاميذ يرونها بعيونهم ، ويلمسونها بأيديهم ، فلا يبقى أثر لشك في نفوسهم من النتائج التي يحصلون عليها بواسطتها .
- ٢ - أنها تثير شوق التلاميذ وانتباههم المستمر للدرس .
- ٣ - أنها تجعل الدرس حياً يموج بالحركة الهادفة من التلاميذ .
- ٤ - أنها ترتفع الأحسان ، وتربى قوة الملاحظة ، وتحمّل الدقة .
- ٥ - أنها تدخل السرور على قلوب التلاميذ ، وتحبب إليهم الدرس والمدرسة والمدرسین .
- ٦ - أنها تثبت المعلومات في أذهان التلاميذ ، وتسهل استحضارها وتذكرها عند الحاجة .

أنواعها : تتضمن الوسائل الحسية :

- ١ - ذوات الأشياء بلورات درسها .
- ٢ - التصاوِج الحسية لها .
- ٣ - الصور الشمية ، ومنها : المصورات الجغرافية .
- ٤ - القائوس السحري .
- ٥ - الرسموم .

- ٦ - السينما .
- ٧ - الفوتوغرافيا .
- ٨ - جهاز التسجيل .
- ٩ - الرحلات الدراسية .
- ١٠ - المسيرة .
- ١١ - معرض ومتحف الدراسة .

وقد أصبح من الممكن استخدام هذه الوسائل كلها أو بعضها في كثير من مولد الدراسة ، لاسيما التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم ، والتمثيل الشفهي والقراءة ، وتنوع اللغة .

ومع ما نعرف من أن لكل من الوسائل الحسية مزايا كثيرة – فيجب أن نعرف أن قيمتها لا تتحقق على كثرتها وإنقلاعها في استعمالها ، بل تقوم على حسن استعمالها ، ومقدار تأثيرها في نفوس التلاميذ فيما يختص بموضوع الدرس .

كيفية استعمالها :

من الضروري عند استخدام أية وسيلة حسية من وسائل الإيضاح مراعاة ما ياتي :

- ١ - أن تكون واضحة ، ومتنااسبة ، ومتتناسبة الأجزاء ، ومتلائمة في حجمها وشكلها العام .
- ٢ - أن يقتصر منها على ما يحتاج إليه ، فإن لم يكن بد من استعمال ما يزيد على ذلك يجب أن يكون ما تحتاج إليه منها لوضوح وأظفـر جزء فيها .
- ٣ - أن تعرض وقت الحاجة إليها بنظام ، ثم تتحدى بعيداً عن انتظار التلاميذ بعد استئناف أعراضها .
- ٤ - أن يرشد الدرس إلى ما يراد ملاحظته منها جزءاً جزءاً ، ثم يختبرهم في ذلك ليتأكد من أنهم فهموا ما لاحظوه .

٥ - أن توضع بحيث يراها كل تلميذ ، وحيث يلاحظ كل تلميذ ما فيهما بوضوح وجلا . وعلى المدرس أن يقف بحيث لا يجهلها عن أحد من التلاميذ .

قيمة السبورة في وسائل الإيضاح :

ليس من الأدوات الدراسية والوسائل التعليمية ما هو أكثر استعمالا وأعظم ثقناً من السبورة ، فهي ضرورة في كل درس تقريبا ، لأنها أكبر مساعد على توضيحه وتنبيه في أذهان التلاميذ ، قلّيس هناك مادة من مواد الدراسة إلا وللسبرورة يد فعالة في توضيحها وبيانها .

وأحسن مقياس لمهارة المدرس هو حذفه في استعمال السبورة ، وكثرة استعمالته بها ، وعنايته بحسن تنظيمها ، واتقان الخط والرسم ووضوحهما عليهما .

ويقول بعض المربين : « إن المدرس الذي لا يستخدم السبورة يساوى نصف مدرس فقط » .

فالسبورة ذات أهمية كبيرة للمدرس ، فطليها يشرح القامض ويقرئه للأذهان ، وعليها يدون الأمثلة ، وكلمات الجديدة ومما يها ، ونماذج الخط والتعريفات ، والقواعد ، وعناصر الدرس ، وملخصه ، والتمرينات عليه وحلولها .. الخ . وعلى المدرس أن يستخدم السبورة عند الحاجة ، وأن يعني بها عملية تامة ، وأن يحسن استعمالها ، فهي عنوان خبرته ، ودليل مهارته ، ومتى يمس ذوقه .

فروع اللغة العربية والتربية الدينية

طرق تدريسيها

أولاً - القراءة :

القراءة : هي عملية عقلية تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى مسمان ذهنية ، وهذه هي القراءة الصامتة . ثم إلى الفاظ مسمومة ، وهذه من القراءة الجهرية .

أغراض تعلم القراءة في الحياة او وظيفة القراءة للفرد والجامعة :

- ١ - بعد أن كانت القراءة غاية من النعيم أصبحت وسيلة إليه ، فيتم أن كان الطفل يتعلم ليقرأ - أصبح يقرأ يتعلم .
- ٢ - أصبحت القراءة بالنسبة للطفل عملية مستمرة لايمارسها داخل المدرسة فحسب ، بل يمارسها داخل الدراسة وخارجها . وقد أصبح مفهوماً أن شخصية الفرد تبني على أساس القراءة ، فالإنسان صنيع بيئته وثقافته .
- ٣ - أصبحت القراءة أعم وسيلة للاتصال ، كالاذاعة مسمومة ومرئية ، وكالسينما ، بل قد تغدو هي عندهما . وتمتاز القراءة على كل وسائل الاتصال ببساطتها ، وسهولتها ، وسرعتها ، والحرية فيها ، وعدم التقيد بمادة محددة ، ولا بزمن أو مكان معين .
- ٤ - القراءة هي أهم تواؤذ المعرفة الإنسانية التي يطل منها الإنسان على الفكر الإنساني في طوله وعرضه وعمقه .
- ٥ - القراءة هي مصدر أساس للحصول على المعلومات ، والمعلومات إما أن تستقى من التجارب الشخصية ، أو من الحديث المباشر مع الناس أو من القراءة . والقراءة لاشك أفضل تلك المصادر لأنها أوسع دائرة ، وأقل كلفة ، وأبعد عن الخطأ ، وأسرع إلى المقصود .

- ٦ - بالقراءة يمكننا أن نصل الحاضر بالماضي وبالمستقبل ، وان تفتت على ثرات الجنس البشري كله في مختلف علومه وفنونه وأدابه ، بيسير وسهولة وسرعة .
- ٧ - بالقراءة نستنشق عبير الفن في رواح الأدب ونشره وشعره .
- ٨ - والقراءة هي أساس النجاح في كل مادة من مواد الدراسة ، بل هي أساس النجاح في حياة الفرد العملية كلها ، فالفرد يستفيد كثيراً مما يقرؤه من الخطابات والإعلانات والارشادات واللافتات وقوائم الأسعار وجداول النظارات ... إلى آخر ما يصادفه في حياته العملية ، والقراءة هي التي تمكنه من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ، وعلى اختبار العمل الملاكم له ، وعلى تحمل مسؤوليته الاجتماعية باعتباره قرداً في جماعه .
- ٩ - والقراءة هي وسيلة التفاهم بين أفراد المجتمع .
- ١٠ - وللقراءة دور خطير في تنظيم المجتمع ، وتنظيم الحياة الاجتماعية داخل إجهزته ، وهل يتصور أن يدور دولاب العمل ذات يوم بغير قدراء ؟
- ١١ - والقراءة هي أهم وسيلة للتقارب بين فئات المجتمع ، وللربط المضوى والثروحي بين أفراده ، بما تشيعه الكتب قديمة وحديثة ، والصحف والمجلات - من مثل وقيم وتقاليد وأعراف متيمة أو ينبع أن تتبع ، ومن رسم لخصائص المجتمع الجديد وسياساته ، ومن تحديد لواقعه تجاه الأحداث والأشخاص والمجتمعات الأخرى ، في كل ناحية من نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمسكرية ... فالقراءة هي صانعة الوحدة الفكرية والروحية بين أفراد المجتمع الواحد .
- ١٢ - وللقراءة هي أكبر همة وصل بين المجتمعات المختلفة المعاصرة والمجتمعات القديمة والحديثة ، فهي وسيلة للقاء التفاهم بين

المجتمعات كلها . وقد أثر العرب عن طريقتها قديما في الحضارة الأوروبية الحديثة . وتأثر الحضارة الأوروبية الحديثة عن طريقتها في العالم المعاصر كلها . كما تؤثر المجتمعات المعاصرة كلها اليوم بعضها في بعض بواسطتها .

أغراض دروس القراءة أو دور المدرس في تدريس القراءة :

للقراءة في دروس القراءة أغراض خاصة أو ثانوية ، فعلى مدرس اللغة العربية أن يراعي في دروس القراءة تحقيق الأغراض التالية في تلاميذه :

- ١ - إجاده النطق ، ورعاية مخارج الحروف ، وحسن الأداء ، وتصوير المعاني ، واحسان الوقف عند الكتمان الفنى ، والضغط على بعض الحروف والكلمات ، واختلاف الصوت وتوزيعه بالارتفاع والانخفاض وتسرعة والبطء ، وإجاده ذلك كله تتوافق على غهم الفنى ، وصدق شعور القارئ به . ويكون ذلك في القراءة الجهرية وبواسطتها . والطليل في المرحلة الابتدائية ثم المرحلة الاعدادية - اخرج إلى التدريب على القراءة لتحقيق هذا الغرض .
- ٢ - اكتساب مهارات السرعة في القراءة ، والالامام بالأفكار ، ويكون ذلك في القراءة الصامتة وبواسطتها .
- ٣ - تنمية الميل إلى القراءة .
- ٤ - زيادة الحصيلة اللغوية من الكلمات والتركيب الجديدة .
- ٥ - اكتساب المعرف العامة والثقافة المتنوعة .
- ٦ - التقدرة على التعبير عن المعانى والأفكار باسلوب صحيح جميل .
- ٧ - المنة والتسلية والتنويع في قراءة النصوص ، والطرائف ، والفكاهات الأدبية ، والشعر .
- ٨ - القدرة على النقد والتملّق والموازنة بين النصوص الأدبية بعضها وبعض .

أنواع القراءة

١ - القراءة الجهرية :

وتحتم عن طريق التعرّف البصري للرموز الكتابية ، ثم الإدراك المعنوي لدلالاتها ، ثم تتعيّن الشفهي عن هذه الدلالات بالجهر بالكلمات والقراءة الجهرية تزيد على القراءة الصامتة بالحملة الأخيرة ، وهي بهذه الخطوة أصعب من القراءة الصامتة .

ومن مزاياها : أنها الوسيلة الوحيدة للتوجيه النطق وحسن الألقا ، وهي تتفق المعلم على الخطأ التلاميذ ومواقع الصحف عندهم وعيوبهم الفردية في النطق ، فيمالج كل حالة بما يناسبها . وهي تساعده كلاً من القارئ والسامع بعد المرحلة الابتدائية على حقوق الأدب ، والاستماع به ، لما فيه من موسيقى تظهر برفع الصوت ، وهي وسيلة لعلاج الانطواء ، الذي يظهر لدى بعض الأطفال ، ثم هي تعد التلاميذ لواجهة الجماهير في المواقف الخطابية والتحدث إلى الناس .

التدريب عليها : يزداد التدريب على القراءة الجهرية . ويطول وقته للأطفال الصغار حاجة أعضاء النطق فيهم إلى المرازن لضعفها ، ولما يكون بها عادة من عيوب النطق ، ولأنهم يكتون أقل استيعاباً لقواعد النطق الصحيح من الناحية النظرية . ويقل التدريب عليها ، ويزداد على القراءة الصامتة كلما ازداد نمو التلاميذ وكبر سنه في مراحل التعليم .

ولا يقتصر التدريب على القراءة وحدها ، بل يتضمن أن يقصد المدرس إلى هذا التدريب في دروس النصوص وغيرها وقراءة ما يكتبه المدرس على الأسبرورة من أمثلة وقواعد وتدريبات وملخصات سيرورية . بل لا يقتصر التدريب عليها داخل الفصل وإنما هناك فرص كثيرة وكبيرة خارج الفصول يتبعها على المدرس أن ينتهزها ليتدريب التلاميذ فيها على القراءة الجهرية .

ويتبين أن يشتمل التدريب أكثر عدد ممكن من التلاميذ . وفي المرحلة الثانوية يجزأ الموضوع إلى أجزاء، يمثل كل جزء فكرة عامة من أمكار الموضوع . ويتم الشرح اللغوي وقراءة التلاميذ ومناقشتهم في هذا الجزء، في تفرقاته والمعنى الجرئية والمعنى العام ، ثم ينتقلون من قراءة هذا الجزء إلى غيره . فإذا تمت قراءة النقطة – أعاد التلاميذ قراءتها جملة واحدة بعد واحد . ثم مناقشتهم الدرس في المعنى الإجمالي للنقطة ، وفي مفاهيمها اللغوية – إن كان – أو يقوم التلاميذ بتلخيصها أو ترميبيتها أو تقدّم فكرتها أو أسلوبها .

وفي إصلاح الأخطاء، يتبعى عدم التبند مع البنتدين من التلاميذ بتتبع مغاراتهم ، ويزداد التقييم والمحاسبة كلما ارتفع مستوى المدرسي ، حتى لا يتبع التشدد منهم ، ويضعف عزائمهم . وحين نصلح الأخطاء، نحاول أن يجعل التلميذ يصلح خطأ بنفسه أولاً ، فإن لم يستطع كلفنا زملاؤه بإصلاح الخطأ ، فإن لم يستطعوا أصلحنا خطأ بائضنا . ولا داعي . وكان ذلك مثالاً اقuaدة تحويله معروفة .

ويحسن أن يجعل المدرس لكل درس من دروس القراءة غرضاً خاصاً يعتم في تدريبيه على تحقيقه ، فيجعل الغرض في درس من الدروس اجتذابة النطق ببعض الحروف كالثاء والظاء والذال والجيم ، أو حسن الأداء، والتمثيل أو تنويد التلاميذ لسرعة والانطلاق في القراءة . . . وهكذا . مع عدم التفاضل عن الأغراض العامة للقراءة .

ولما كان من أهم أغراض القراءة الجهرية جودة النطق وحسن الإنقاء فإنه يكون من المفيد لتحقيق هذا الغرض ولتدريب عليه انشتساً جماعات للخطابة والتمثيل وقراءة المسرحيات والشعر ضمن جماعات النشاط المدرسي .

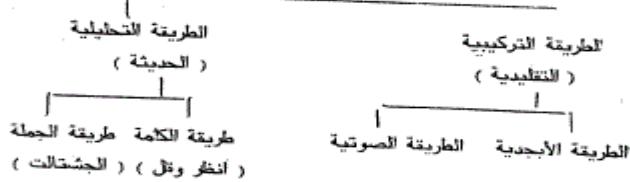
ومما يعاون على إداة القراءة الجهرية إداة حسناً قراءة التلاميذ للأ موضوع قراءة صامتة أولاً ، لأن ذلك يساعدهم على فهم المعنى ، وفهم المعنى أساس جودة القراءة وحسن الإنقاء، والتمثيل .

طريقة تدريس القراءة الجهوية :

اما تدريس القراءة الجهوية في المرحلة الابتدائية فيتلخص في ان هناك طرفيتين لتعليم الصغار القراءة والكتابة بواسطتها : احدهما تسمى الطريقة التركيبية ، وهي الطريقة التقليدية الجزئية لاحرفه وسميت تركيبية لأن الاطفال يتعلمون بواسطتها بعد تعلم الحروف تركيب الكلمات من الحروف ثم تركيب الجمل من الكلمات وتشتمل هذه الطريقة على الطريقة الأبجدية وفيها يتم تعلم الاطفال الحروف باسمائها . وهي الطريقة الصوتية وفيها يتم تعلم الحروف بأصواتها .

وثانيتها : الطريقة التحليلية وهي الطريقة الحديثة . وسميت تحليلية لأن الاطفال يتم تعلمون بواسطتها بعد تعلم الكلمات او الجمل - تحليل الجمل الى كلمات والكلمات الى حروف . وتشتمل هذه الطريقة على طريقة الكلمة ، وفيها يبدأ الاطفال بتعلم الكلمة المفردة ، وتسمى هذه الطريقة احياناً « طريقة انظر وقل » لارتباط الكلمات فيها بالصور ، وطريقة الجملة وتسمى الطريقة الجملية الجشتالية .

طرق تعلم القراءة للمبتدئين



واما تدريس القراءة الجهوية في المراحلتين الاعدادية والثانوية - فينتicipate أن يسير على الخطوات التالية :

١ - التمهيد واعلان موضوع الدرس . وفي هذه الخطوة يحدد المدرس الهدف من الدروس . وينبغي أن يكون الهدف محققاً لأغراض التلاميذ ليكون أقرب إلى نفوسهم ، فنتهي أذانهم للقراءة . ويمكن أن يتضمن التمهيد خلاصة لموضوع القطة المقرأة تيسير التلاميذ فهمها ، وتشتمل على بعض الكلمات والعبارات الصعبة فيها .

٢ - قراءة بعض التلاميذ للقطعة قراءة جيدة نوعية إن استطاعوا ، والا قراءة الدرس أولا ، وكلف التلاميذ بعده بالقراءة مثله .

٣ - استنباط معانى الكلمات والعبارات الصعبة من التلاميذ من سياق الكلام الذي وردت فيه . فإن صعيبت غيوضها في كلام آخر يقرب معانبيها ، فإن صعيبت شرحها الدرس دون أن يضيع وقتا طويلا . وينبغي حالة التلاميذ في فهم معانى الكلمات والعبارات إلى حامش الكتاب أو معجم الكلمات الصعبة في نهايةه ، لأن الهدف هو تمويد التلاميذ استخلاص المعانى بأنفسهم من سياق الكلام ، أو أن يرجعوا إلى المجم حين يحتاجون إليه . وتسجيل معانى المفردات والعبارات على السبورة أمر ضروري وحيوى .

وعلى الدرس أن يوضح ما في الدرس من اشارات تاريخية أو جغرافية .. الخ . بإيجاز حتى لا يتحول درس القراءة إلى درس في التاريخ أو الجغرافيا أو غيرها . وإذا جاز للمدرس أن يشرح بعض القواعد النحوية بسبب عيارة أخطاء في قراءتها تلميذ - فلا يجوز أن ينحى في ذلك ويطلب الدرس إلى درس في النحو .

ثانيا : القراءة الصامتة :

والمراد بها القراءة المصرية التي لا صوت فيها ولا حس ولا تحريك لسان أو شفة ، فهي عملية مكررة تقوم على التعرف البصري للرموز الكتابية . ثم الادراك العقلي لدلولاتها .

ومن مسماياها؟

- ١ - أنها طريقة طبيعية يستعملها الإنسان في حفظ الحالة بأوقاته في البيئة وفي كل مكان علم أو خاص ، في استذكار السدروس ، وهي عادة-الصنف والاعلاف والخطابات .. الخ . وقد وجد أن مواقف استخدامها تزيد على ٩٠٪ من مواقف القراءة .
- ٢ - أنها لغصبية ، فيها تشخيص أن الجميع الكبير قادر من الحصول والمعلومات في القسر وقت ويأمل جهد ، لأنها محررة من أبعاد النطق ، وقائمة على الانقطاع البصري لصور الكلمات والعبارات ، دون التلتفظ بمنوالاتها فهي ملائمة لمصر السرعة .
- ٣ - أنها تساعده على شدة الانتباه وحصر الذهن فيما يقرأ ، فيسهل عليه بسرعة . أما القراءة الجهرية فتشتت الذهن ، وتوزعه بين اجادة القراءة وفهم ما يقرأ .
- ٤ - أنها قراءة فردية توبيخ في التلاميذ بملكة الاستقلال في القراءة وفهم ، وتنويعهم حب الاطلاع والبحث .
- ٥ - أنها سارة ممتعة للقارئ ، لأن فيها انطلاقاً وحرية ، فهي - كما علنا - محررة من أبعاد النطق ، ومراعاة الشكل ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتمثيل المسافى .. الخ .

تدريب القراءة الصالحة

١ - المرحلة الابتدائية :

ينبغي أن يدرِّب المدرس تلاميذه على القراءة الصالحة ابتدأ ، من السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، وبعد أن يقرأ لهم النقطة القراءة جهراً ليلتقطهم إلى النطق - الصحيح - والنقاء - الجيد ، وبعد أن يشرح لهم الكلمات والعبارات الصناعية ، يطلب منهم قرايتها أو غرفات منها قراءة صيامنة في وقت محدد ، ثم يناظرهم في الأفكار والانفاس والعبارات . وبعد القراءة

الصادقة يعود مهم الى التدريب على القراءة الجهرية مرة ثانية ، ليستقيم
نفع التلاميذ وتنمحي عيوبه .

٢ - في المرحلة الاعدادية :

في السنوات الأولى من التعليم الاعدادي يقرأ المدرس القصيدة قراءة
جهورية بعد التمهيد ، مناقشا ايام في المفردات والعبارات الصعبة ، ثم يكلّف
التلاميذ بالقراءة الصادقة في الوقت المحدد ، ثم يتبعها بالاختبار الجزئي
والكلي .

وحين يتقدم التلاميذ في القراءة الجهرية ، يمكن أن يقرأ التلاميذ أولاً :
قراءة صادقة للقطعة أو جزء منها ، وبعد الشرح يقرأون القصيدة قراءة جهرية
ليعيقها الاختبار الجزئي والكلي . وعلى المدرس أن يزيد من فتررة القراءة
الصادقة في هذه المرحلة ، ومن أسللة المناقشة عقبها .

٣ - في المرحلة الثانوية :

وفي هذه المرحلة يكتفى المدرس بالقراءة الصادقة ليقوم بها التلاميذ
في وقت محدد ثم يعقبها اختبار فيما تراووه . وتكون هذه القراءة بعد تجزئة
للوصول لمعالجة كل جزء على حدة قراءة وشرحها لغويًا ومناقشتها .

وفي هذه المرحلة يعني المدرس في القراءة بأمور منها :

- ١ - تدريب التلاميذ على التأثير وحسن الاستماع والتفقد .
- ٢ - استغلال الكتبيات العامة ومكتبة المدرسة ومكتبة الفصل والمصحف
والجلات ، لأنماء ثورة التلاميذ اللغوية وادقاء مواجمهم الأدبية .
- ٣ - ربط قرائتهم بموضوعات التعبير الشفهي والتحريرى .
- ٤ - التوسيع والتعمق في شرح الآفاظ والتراكيب اللغوية والاشارة
الطبعية .
- ٥ - تدريب التلاميذ على البحث في الماجم للغوية المصادر العلمية من
خلال ما يقرأون .

ثالثاً - القراءة الحرة :

لما كان الزمن المحدد للقراءة في الدراسة غير كافٍ . أصبح من الضروري أن يمتد هذا الزمن إلى ما بعد اليوم الدراسي ، وأن تنسج للتلاميذ وتنتمش مع مراحل نموهم ، وأن يقودهم إلى انشاء مكتبة الفصل ، يلائم ميلهم ومستواهم الفكري والعقلي ، وما يغبون عنه علمًا ثانفنا ، وما يتغير وجدهم ويروقظ خيالهم وينكى عاطفتهم ، ثم لمناقشتهم فيما قرروا ومطالبيهم بتلخيصه ونقده .

ولذاك فعل المدرس أن ينتخب مجموعة من الكتب التي تشبع رغبات التلاميذ وتنتمش مع مراحل نموهم ، وأن يقودهم إلى انشاء مكتبة الفصل ، ومن المفيد أن تكون لقراءة الحرة حصة يقرأ فيها التلاميذ قراءة صامتة ما يشوقهم من الكتب التي يكون المدرس قد أعد لها إعداد خاصاً ، وفي خلال هذه القراءة يقوم المدرس بتجهيزه للتلاميذ وارشادهم والأخذ بأيديهم كلما احتاجوا إلى مساعدته ، وعلى المدرس أن يمكن التلاميذ من استعارة الكتب للائحة ، وأن يخorum بالدعابة للكتب المقيدة والمجلات الأدبية والثقافية الصالحة الدراسية بذكر اسمائها وعرض محتوياتها وقراءة فصول منها .

رابعاً - القراءة السمعية أو الاستماع :

وهو نوع من التدريب على القراءة ينصت فيه التلميذ إلى شخص آخر يسرّ ، التدريب على حسن الاصفاء والتفهم والتعمّد على الانتباه فترة طويلة لكتابه القاري ، ويقول ثديماً ، العرب في وصاياتهم في فضل الاستماع : « تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام ، فانك إلى أن تستمع وتمي أحوال منك إلى أن تتكلّم » .
وبيني أن تدرب أطفال المدرسة الابتدائية بصفة خاصة على هذا

(١) راجع في د. صلاح مجاور : تدريس اللغة العربية ط ٢ ص ٢١٤
تجربة ليما ومكديد .

النوع من القراءة بالاستماع إلى المدرس وهو يقص قصصاً أو غيرها ،
وبالاستماع إلى الإذاعة الدراسية .
وتحتسب هذه القراءة السمعية مناقشة فيما سمعه التلاميذ فيها .

ضعف التلاميذ في القراءة :

ظواهره :

نلاحظ أن مستوى التلاميذ في القراءة ضعيف وظاهر ذلك الضعف تلك الأخطاء، التي يتقوّن فيها وهم يقرؤون ، وتتمثل فيما يلى :

- ١ - الخطأ في الضبط والاعراب .
- ٢ - الخطأ في اخراج لحروف من مخارجها الصحيحة .
- ٣ - الخطأ في الوقوف حيث يتبين أن يتقدوا من الكلام .
- ٤ - الخطأ في أداء القراءة أداء يصور المعانى ويمثلها .

أسبابه :

يشترك التلاميذ جميعاً في الضعف في القراءة ، وإن كانوا في هذا الضعف على درجات ، ولعل السبب في ضعف بعضهم الشديد راجع إلى ضعف في صحة مؤلأ، العامة ، أو في قوة ليصار لهم أو سمعهم ، أو ضعف في ذكائهم العام مما يؤدي إلى تأخّرهم في القراءة ، وبها قد يؤدي إلى تأخّرهم الدراسي العام ، ولعل السبب راجع إلى كتب الطالعة ، لعدم ملائتها شكلاً وموضوعاً للتلاميذ وعدم إغرائها لهم بالقراءة .

ولكن السبب الأكبر في ضعف كثير من التلاميذ في القراءة – لا شك – راجع إلى المدرس الذي يستطيع لر أخلاق العمل في القراءة أن يعالج الضعف ويعرض النقص ، فبعض المدرسين لايسعون بين درس الطالعة وغيره من فروع المادة ، مع أن درس الطالعة أعلم أهمية ، ولذلك يتبين أن يعطي أكبر قدر من الاهتمام به ، لأنه الدرس الجامع لفروع المادة كلها ، وهو

المفتاح لها ولغيرها ، بل هو مفتاح للثقافة العامة خارج حدود الدراسة المنهجية .. إن بعض الدرسرين يرون في دروس المطالعة فرصة للراحة ، والخلف من عناء العمل في بقية الدروس ، فيقبل عليه وهو متأمل ، وتنقل عنى تراخيه وتنائله إلى تلاميذه ، فتقل شعيبتهم وتفتر حاسبيهم له ، ثم تقل وتفسفف لغافتهم منه .. ونتيجية لعدم الاتزان بعض الدرسرين يدرسون المطالعة غافل عنهم ويخرجون وقتنه في جداولهم الدراسي فيحطونه في نهاية اليوم الدراسي ، بل يضيئون نصيبه من الزمن في نهاية العام ، ويستبدلون به غيره فإذا ما تأخروا في منهج فرع من الفروع الأخرى ..

علاج ضعف القراءة :

ولا شك بعد ذلك أن علاج ضعف التلاميذ في القراءة بعد إزالة أسبابه المتعلقة بصحة التلاميذ ونقص الكتاب الدراسي يقوم أساساً على اكتساب المدرس ..

على المدرس أن يفهم جيداً الأهداف الأساسية التي يجب أن يحققتها من درس القراءة ، وهي أن يجيد التلاميذ القراءة مع السرعة (القافية) ، وأن يفهموا ما تزروه وهو يستخدم في سبيل تحقيق الأهداف كل الوسائل التي تشوق التلاميذ لهذا الدرس ، وتنير نشاطهم ، وتصاعد فائتهم منه ، كما أنه لا يقف عند طريقة واحدة في التدريس ، وإنما يتبع من الطريقة التي يتبعها في دروس القراءة ، فيعطي كل موضوع ما يناسبه منها ، وعليه أن يربط بين المطالعة والوان النشاط اللغوي الأخرى .. وعليه أن يشجع التلاميذ على القراءة الحرة والانقطاع بمكتبة الفصل ومكتبة المدرسة والمكتبات المعلمة الخارجية ..

وتحين يقع التلاميذ في خطأ وهم يقرءون ، لإيجاد المدرس بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه وقبل نهاية الجملة ، كما لا يترك التلاميذ يمضى في القراءة بعيداً عن موضع الخطأ فيقع في سلسلة من الأخطاء .. وإنما يصحح الخطأ بعد أن ينتهي التلاميذ من قراءة الجملة ، فيطلب منه إعادةتها صحيحة.

فإذا لم يستطع التلميذ أن يصحح خطأه نفسه: جمل بعض التلاميذ يصححونها ، فإن لم يستطعوا قام بيتصحح الخطأ . ولكن يمكن إذا كثرت أخطاء التلميذ أن يتجاوز عن تمهّرات ، فينبع أن يكون المدرس إلى التشجيع والتشجيع الغرب منه إلى التثبيط والتختليل ، وإذا ظهر أن كثيراً من التلاميذ تشجع بينهم بعض الأخطاء فعلى المدرس أن ينتبه عند هذه الأخطاء ، ويفيد بها حقاً من التثليق والنشر .

القصة وتدريسيها

أهمية القصة :

تعد القصة من أهم العوامل التي تثير رغبة الإنسان - صغيراً كباراً - في التعلم في كل زمان وفي كل مكان . فالصغار في البيت يقبلون على سماع القصة من والديه ، ويبلغ عليها في ذلك الحالا ، ولأن الأم تعرف في طفلها ما يجده في القصة من متعة وتسليه شأنها تتوصل إليه بها في تنويعه ، فترى فيه في حجرها أو على صدرها أو في سريره ، ثم تشتفت أذنيه بحكاية قصة ، أو تترافق له بكلمات أغنية ، فتحتها أصبعيه وتسترنخ ، ثم ينام قرير للعين .

عندما يكبر الطفل قليلاً ، ولسبيطه متابعة برامج الإذاعة والتلفزيون أشتد اقباله على البرامج التي تقدم القصة إليه في آية صورة محكية أو مثيرة .

عندما يبلغ الطفل سن المدرسة حلاً له أن يتبادل رفقاه السماع والاستماع إلى الشخص والحكايات ، سواء منها الواقعية المصوحة من الأحداث التي تدور حوله في بيته ، أو الخرافية التخيالية المؤلقة من الحفائق المنسابة ، ويقبل على قراءة الشخصيات المصورة المناسبة لسنّه وعقله بشغف شديد .

والكتاب كالصغار حباً في القصة وتأثراً بها ، وهم أشد حيلاً إلى قراءتها أكثر من أي نوع آخر من أنواع القراءة وأجناس الأدب .

وفي القصة يجد الصغار والكتاب المتعة والتسليه بالتطبيق منها في أجواء الخيال ، والجري مع أحاديثها المتغيرة حتى تبلغ قلبها وتصل إلى عقدها ، ثم يجدون الراحة والسكينة حين يجد الكاتب لهذه لعنة حلاً فنهيا عنده ذلك تفاصيل المآثر وتنسكون أنفسهم اللامحة ، وتسترنخ أصبعهم الملوثة فوق القصة يجد الصغار والكتاب المشاركة الوجانبية ، فينبرحون مع الفرحين ويحزنون مع المحزندين من أشخاص القصة ، والقصة مرأة مبلولة للحياة .

يرى فيها «القارئ» أو السامع صورة الحياة وأوضاعه وصاحتة ، «فيعمل من خلالها الكثير من المعرفة والآداب للسلوك ، والجيل الذي يمكن أن ينجو بها من المشكلات والأخطاء» . ولقصة في توجيهها للإنسان بما تحظى به من مضمون خلقي أو اجتماعي وغير ذلك — توجهها توجيهها غير مباشر ، وهذا التوجيه هو الذي تتقبله النفس ، إذ النفس قد تأخذ سبيل العناد من الوعظ المباشر متنحاه وتتجه ، بما يخالفه لأن ما يخالفه هو المفهوم المحظوظ ، وكل من نوعه متبع ، وكل محظوظ منظور .

وحب شيء إلى الإنسان ما منعاه والشيء يرغب فيه حيث يمتنع أما القصة فهي تتسلل إلى العقل والقلب مما «فتحظى بحسن القبول ، ولا تواجه بمعوق الرفض ، وتقيمه القصبة في التوجيه استخدمها القديامي والمحضون ، وستظل أبداً مستخدمة مكذا للتوجيه والتغريم .» وقد جاءت القصة في القرآن الكريم لتحقيق هذا الهدف ، سواه منها قصص الرسل والمؤمنين ، أو قصص الطفاة والمتكبرين .

وقد كتب «بيبيا» للفيلسوف الهندي «كتيلة ودمنة» في قالب تخصص على الأسنة الحيوانات والطيور ، ليطأمن من شراسة واستبداد أحد ملوك الهند الظالمين وأمثاله من بعده يجدون في هذه القصص من العذقات وال عبر ما يردعهم عن الظلم .

والقصة لاشك تزيد ثروة التأمية اللغوية ، وتوسيع دائرة خياله ، وتنبرز مواعيه وقراراته الخاصة في مجال اللغة ، فليس بمقدوره التعبير عن أفكاره بدقة وطلقة وفصاحة ، دون رهبة أو خجل من التحدث إلى الناس في شئني موافق للحاجيات .

ولذلك يتبنى البعض العرض الشديد في اختبار القصة حتى تضمن النها مناسبة لطفلنا سنًا وعقلاً ولغة ، وأنها بالخط عربى ، وأسلوب أدبى ، وخيان ومعان سامية ، وأفكار وأهداف ومضمون صحيحة وبناءة .

مجالات القصة في التصليم :

ومنها يزيد من أهمية القصة أنها تدخل في كثير من المواد الدراسية ، ويمكن أن تدخل فيها جميعها وبخاصة في المرحلة الابتدائية .

(ا) **فن غير اللغة الغريبة :** تدخل القصة في تدريس موضوعات التاريخ والجغرافيا والعلوم وغيرها ، والقصة التاريخية كبيرة وشائكة في الأدب ، نعم تحولت شخصيات أو أحداث تاريخية إلى قصة ، وكيف يمكن بهذه الشخص تفريغ هذه الشخصيات والأحداث إلى آنفهام عادة الشراء . موضوع كهربس النيل من الجغرافيا يمكن – لذا تحول إلى قصة تعود حول رحلة في النيل من الإسكندرية شمالاً إلى مطابع النيل جنوباً – أن يستهوى التلاميذ ، وينبغيون منه كل ما هو مطلوب معرفته مما يتصل بطبيعة حوض النيل ونباته وعاداته أعلاه . الخ .

(ب) **وق اللغة العربية :** تتدخل القصة في فروعها المختلفة ، أو في أكثرها . غالباً تجيء تجيء ببعض موضوعاتها على شكل قصة ، ويمكن تحويل الكثير منها إلى قصص ، ليزداد شوق التلاميذ إليها وفهمهم لاحظاً ، ولذلك كان كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد أشد استهلاكاً للتلاميذ إذا كان قصة ، ولذلك أيضاً نرى التلاميذ يختصون القصة من بين الجنسين الأدب بالاقبال سواءً في مكتبة المدرسة أو في المكتبات العامة . وقد دروس الأملاء والترجمة الأدبية يكون اقبال التلاميذ أشد ، وشوقهم أعظم – إذا كان موضوع الأملاء قصة ، وعرضت سيرة الأديب في شكل قصة . وكل ذلك الحال في دروس القراءة شأنها تكون أكثر حيوية إذا كانت القصمة الأدبية التي تشتق منها الامثلة لاستنباط القاعدة قصة . وتتجدد دروس التهذيب في التربية الدينية إذا قامت على القصة ، والسبب في نجاح دروس المسير في الدين أنها عبارة عن قصة حياة صاحب السيرة ، ولهذا يلتف أكثر الوعاظ في المساجد وغيرها إلى تطهير موهبتهم الدينية بسيرة من المسير أو أكثر ، أو خاتمة من الموارد أو أكثر . ولا ينطوي نشاط التلاميذ الغزو في الصحابة الدراسية من القصة ، لأن القصة في المسحقة الدراسية من الأشياء ما يلتفت انتظار التلاميذ إليها ، ويزيد اقبالهم عليها .

وتكون دروس التعبير الشفهي والتحريرى أيضاً أكثر غاية إذا دللت حول قصة بصورة ما من الصور التي ت تعرض بها لقصة للتدريب على التعبير ومن ذلك :

- (١) ترتيب قصة غير مرتبة للقراءات .
- (ب) تأليف قصة من مجموع عبارات .
- (ج) تكميل قصة بمجموعة كلمات .
- (د) القاء المدرس قصة ، ثم مناقشة الأطفال فيها ، وتلقيهم ووضع استئلة عليها ، ثم كتابتهم لهذه الاستئلة .
- (هـ) مناقشة قصة يكون التلاميذ قد قرأوها ، ثم مطالبتهم بتألخيصها كتابة .
- (و) كتابة قصة يتخيلها التلاميذ ، وبدايتها أو نهايتها من المروفة .
- (ز) كتابة قصة يتخيلها التلاميذ في موضوع معين ، وليس شيء منها معروفاً وهذه درجة لا يرقى إليها إلا كبار التلاميذ .

أنواع القصة :

أولاً - من حيث بناؤها : القصة لها :

- ١ - الواقعية ، وهذه تبني على الواقع ، وتأخذ الخيال وسيله إلى إجلائه ، والتمكين به في نفس القاريء أو السامع للقصة .
 - ٢ - أو خالية ، وهذه تقوم على الخيال ، فالأشخاصها وحيثون ، وأحداثها لم تقع ، ولكن الكاتب يبتكر أشخاصاً لها ، وينسب إليهم أفعالاً غير تتصل بالواقع من قريب أو بعيد .
- ولهم أن القصة الواقعية أو الخيالية لا بد أن تحمل مغزى يقصد إليه الكاتب ، ويدركه القاريء أو السامع ، والا كانت عيناً لا جنوى من ورائه .

ثانياً - من ناحية حجمها : القصة أma :

- ١ - قصيرة ، يمكن قرائتها أو سردها في جملة أو حصة واحدة .
- ٢ - طويلة ، تحتاج في قرائتها إلى أكثر من جملة أو حصة .

ثالثاً - وفق حيث أهدافها : القصة Ama :

١ - سخيفية ، والهدف منها : نشر مضيعة من الفضائل ، أو دفع دخيله من **المرذائل** .

٢ - فلسفية ، والهدف منها : التشhir بدعوة من الدعولت ، أو نشر ذكرة من الأنكار أو نظرية من النظريات - بطريقة رمزية وأسلوب مجازي غير مباشر .

٣ - وصفية ، والهدف منها : عرض صورة من صور الحياة الحاضرة أو السابقة ، بما في ذلك من وصف للناس وللأشياء . وما يحدث منهم أو من حولهم .

٤ - فكاهية ، والهدف منها : التسريح عن حموم النفس بالقطط السار ، أو الوقف المضحك ، ليشبع في النفس السرور ، وتزول عنها بعض الهموم .

مقومات القصة : للقصة مقومات أو شروط وأوصاف ينبغي أن تتوفر فيها حتى تتحقق الهدف منها ، ويبلغ التأثير بها مبلغاً .

ومن تلك مقومات عامة لا بد منها في كل قصة ، ومقومات خاصة بكل مرحلة من مراحل النمو ، ومقومات خاصة بكل جنس من الجنسين .
وهكذا بياناً لهذه المقومات :

أولاً - مقومات القصة العصامية ، واهماها :

١ - الحادثة وهي المادة التي تختلف منها القصة وتستتبع عليها بقية الجزئيات ، وينبغي أن تكون الأحداث متتابعة ونامية تؤدي بمتسلسلها الواضح إلى القصة ثم الحل .

٢ - البيئة أو الزمان والمكان والظروف والعادات التي تتعينا فيها الأحداث
وتأثير في أخلاق الشخصيات .

٣ - الأشخاص ، ويختار المؤلف منهم شخصية رئيسية أو أكثر ، وأشخاصاً ثانوين ، يحلل انكارهم وعواطفهم ، ويجعلهم يتعاملون مع الأحداث تفاعلاً طبيعياً ، ويتصرون في آرائهم وأفعالهم على صفات قصته كما يتصرفون على سطح الأرض .

٤ - الأسلوب ، ويشمل التعبير ، وينبغي أن يكون واضحاً سهلاً جيداً ،
كما يشمل حركة القصة أو ما يعرف بالسيان والحبكة . وينبغي القصة
عادة بمقدمة تنتقل منها إلى الحادثة ، حتى تبلغ الذروة ، ثم تصل
إلى الحل وهو الخاتمة .

٥ - الغاية ، وهي المغزى الذي تدور القصة حوله وتهدف القصة إليه ،
وهي تمثل وجهة نظر الكاتب في الحياة وتفسيره لها .

وينبغي الحرص على أن تكون قصص الأطفال الصغار سهلة العبارات ،
لا كما يفضل بعض كتّاب هذه القصص حين يكتبوها بالأسلوب صعب
كلّتهم يكتبونها للكبار ، بل لامانع من أن تدخلها بالنسبة للأطفال ما قبل
المدرسة الابتدائية كلمات عامية ، وأن تكون مسكنة الآخر ، غير مقيدة
بالقواعد النحوية . تم تدرج بعد ذلك في الاعراب للتدريب على النطق
الصحيح ، وفي التخفف من العامي ، حتى تصبح صحيحة وفصيحة كلّها ،
ولكي تتم لغة الطفل بالقصة فلابد أن تضاف إليها كلمات جديدة محدودة
مترفة . ولكي يفهمها الطفل من السياق ، تتبع كل منها بلفظ مراراً ، أو
عبارة أو إشارة موضحة ثم تترکر في القصة لتتأكد وتنثبت في الأذاعان .

وقصة الأطفال والتلاميذ الصغار تحتاج إلى كل هذه المناصر ، ولكن
في بساطة وبساطة ووضوح على قدر مستوى تضجمهم الفكري واللغوي ، وإن
كان يمكن أن تكون القصة قصيرة تترکر في جلسة واحدة ، أو طويلة غنّجراً
وتترکر في جلسات متتالية .

نقايا - مقومات القصة بحسب مرحلة النمو :

ينبغي أن تكون القصة على أساس من ميول التلاميذ في مرحلة النمو التي يحيطون بها . وهذا هو تقرير لراحل النمو وخصائصها وما يناسبها من القصص :

أولاً - المرحلة من سن ٣ - ٧ ، أى ما قبل المرحلة الابتدائية تقريراً : وهو الطور الواقع المحدود بالبيئة . وفي هذه المرحلة يتغير الطفل على وجه العموم بالآتي :

١ - الليل إلى كثرة الحركة ، فهو يجري ويتساقط الأشجار والمرتفعات ويدور حول البيئة مستطلاً لها ، وينختلف بالاطفال من سنه ويحصل باقماريه ويشعر بعلاقتهم به .

٢ - الليل إلى التنقل من موقف إلى موقف وعدم الثبوت على شيء .

٣ - تقليد ما يلاحظه من أعمال من يحبهم من الناس .

٤ - الليل إلى العيش في واقعه وحاضره لا العودة إلى الماضي السحيق ، أو النبض إلى المستقبل البعيد .

٥ - الليل إلى متابعة الخيال الرتيب بخياله وبالحياة التي يحياها .

٦ - الاعتماد عن كل ما يتغير الخوف ويشيع الفزع في نفسه .

ولذلك فإن القصة التي تقدم اليه في هذه المرحلة ينبغي أن تتصرف بما يلي :

١ - أن تدور في بيئته التي يعيشها في حاضره ، فتدور حول ما يالفه فيها من الناس والأشياء والحيوانات والطيور .

٢ - أن يمتزج هذا الواقع بالخيال في القصة ، فهو يسر بانطلاق الجمادات والطيور والحيوانات التي يعرفها ، لأنه يميل إلى الإيمان ، متجمس في البنت من قطع القطن أو القماش طفل صغيراً في المهد ، ويحمل الولد من المصاص حساناً يركبه .

- ٣ - أن تخلو مما يثير غزوه من مثل حوارث القتل وقصص المغاري .
- ٤ - أن تتضمن الشخصيات المتحركة ، كالبطة التي تعلم أولادها السباحة ، أو الألوان البراقة كالدجاجة الحمراء ، أو الدجاج والدجاج الذي يحتال على إكل العسل بأسقاط ذيله فيه .
- ٥ - وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل إلى ما هو أبعد عن الواقع ، فيحب قصص الفراش ، كقصص الأتزام والمصالحة والاحسان الطائر والمستبداد وطائفة الأخوا ، والخاتم السحري . . . الخ .
وقد يسأل الأطفال عن مدى مطابقة ذلك للواقع ، وعلينا أن نجيبهم بأنها مجرد قصص .

ثالثاً - المرحلة من سن ٨ - ١٢ : أي المرحلة الابتدائية ، وهو طور الخيال الحر ، ثم المفاجأة والبطولة ، وفي هذه المرحلة يميل الطفل إلى التعرف على الغرائب كما سبق أن عرفنا ، كما تقرى عنده غربة المفاهيم والسيطرة فتسلل الآشجار ويكون فرقاً من زملائه للمغاربة أو الأعداء ، ولذلك يتبع في القصة التي تقدم لطفل هذه المرحلة : أن تكون معبرة عن شجاعة شخصيتها وحبهم للمخاطرة ، ومن ذلك تنصيص الكشف والمفاجرات والتضليل البوليسيه .
ولكن يجب أن يكون مغزى هذه القصة مبنية حتى لا تدفع الطفل إلى التهور والذلة . وفي الأدب العربي والاجنبي الكثير من مثل هذه التضليل النافع ، كقصة شجاعة علي بن أبي طالب تجاه هجرة الرسول إلى المدينة ، وقصة الهجرة ، وشجاعة عترة وخالد بن الوليد وصلاح الدين الأيوبي وجبلة بوحرير ، وقصة كشف أمريكا وبطولة جان دارك . . . الخ .

رابعاً - المرحلة من ١٢ - ١٨ : أي مرحلة الراعمة ، أي المرحلة الاعدادية والثانوية ، وهو طور الفرام ، وفي هذه المرحلة تبرز التفسيرية الجنسية ، وتظهر انتشاراً في سلوك الراعم وعلاقاته ، ويزداد حساسه بنفسه ورغباته في تحقيق ذاته ، ويعمل إلى الاستقلال بالرأي وتقدير الآخرين ، ولذلك يقول العامة : « إن كبر ابنك صاريه » ، أي أجعله أخاك يؤخذ رأيه ويؤخذ

برايـه ، لا صـيرـا يـؤـمـرـ غـيـاتـعـ . كذلك فـهـوـ مـهـمـ بـالـدـرـاسـاتـ الـفـلـسـفـيـةـ وـالـشـكـلـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ .

ولذلك فـانـ اـنـسـبـ التـصـصـ لـاـيـناـ ، مـذـكـرـ هـذـهـ الـرـحـلـةـ مـنـ اـنـقـصـ لـلـدـينـيـةـ الـفـلـسـفـيـةـ وـتـصـصـ الـبـطـلـةـ ، وـتـصـصـ الـقـيـادـةـ ، وـتـصـصـ الـمـشـروـعـاتـ الـنـاجـحةـ . وـتـصـصـ الـقـرـامـ لـهـاـ اـمـيـةـ خـاصـةـ لـدـىـ الـراـفـقـ ، وـلـكـنـ يـتـبـعـ اـنـ تـخـيرـ التـصـصـ الـقـيـادـيـةـ الـتـيـ تـقـدمـهـاـ لـيـهـمـ بـحـيثـ لـاـتـكـونـ مـنـ الـادـبـ الـكـثـوفـ الـذـيـ يـحـصـرـهـمـ وـيـغـرـفـهـمـ فـيـ الـجـنـسـ . رـيـثـيـرـ اـدـنـيـ وـادـنـاـ الـفـرـائـزـ الـجـنـسـيـةـ فـيـهـمـ .

رابـعاـ - الـرـحـلـةـ مـنـ سـنـ ١٩ـ فـماـ بـعـدـهاـ وـهـيـ مـرـحلـةـ الرـشـدـ : وـهـوـ طـورـ المـنـ

الـعـلـيـاـ . وـفـيـ هـذـهـ الـرـحـلـةـ يـسـتـمـرـ غـرـامـ الـرـاشـدـ بـالـتـصـصـ الـفـرامـيـةـ ، وـاـكـتـهـ

يـعـنـيـ اـكـثـرـ مـنـ اـيـ وـقـتـ مـضـيـ بـالـتـصـصـ الـتـيـ تـعـالـجـ الشـكـلـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ

وـتـنـتـهـيـ بـاـنـتـصـارـ الـحـقـ عـلـىـ الـبـاطـلـ ، وـالـخـيـرـ عـلـىـ الـشـرـ ، وـالـفـضـيـلـةـ عـلـىـ

الـزـرـفـيـلـةـ اـيـ بـاـنـتـصـارـ اـثـلـ الـعـلـيـاـ عـلـىـ مـاـ عـدـاهـ .

فـعـلـىـ الـلـعـلـمـ اـنـ يـعـرـفـ قـيـلـ اـنـ يـعـرـضـ نـصـةـ عـلـىـ تـلـامـيـدـ اـيـ الـراـجـلـ الـتـيـ

يـمـرـونـ بـهـاـ وـخـصـائـصـهـاـ ، ثـمـ اـيـ اـنـسـبـ لـهـمـ تـبـعـاـ لـذـكـرـ

ثالثـاـ - مـقـومـاتـ الـفـصـصـ الـخـاصـةـ بـكـلـ جـنـسـ مـنـ الـجـنـسـيـنـ :

تـخـالـفـ خـصـائـصـ النـمـوـ بـالـنـسـبةـ لـكـلـ جـنـسـ مـنـ الـجـنـسـيـنـ عـنـهـاـ فـ

الـجـنـسـ الـأـخـرـ فـيـ بـعـضـ مـرـاحـلـ النـمـوـ ، وـتـخـالـفـ بـالـطـبعـ تـبـعـاـ لـذـكـرـ الـتـصـصـ

الـمـنـاسـبـ لـكـلـ مـنـهـمـ .

ـقـمـثـلاـ فـيـ الـفـتـرـةـ مـنـ الـعـاـشـرـةـ إـلـىـ الـخـامـسـةـ عـشـرـ - بـيـزـدادـ اـهـتمـامـ الـبـنـيـنـ

ـبـالـتـصـصـ الـتـيـ تـنـدـورـ حـولـ اـعـمـالـ الـفـوـةـ وـالـشـجـاعـةـ كـالـرـياـضـةـ بـأـنـوـاعـهـاـ ،

ـوـالـبـطـلـوـلـ ، وـالـخـامـرـاتـ ، وـالـرـحـلـاتـ وـالـكـثـوفـ ، وـفـيـ مـقـابـلـ ذـلـكـ بـيـزـدادـ اـهـتمـامـ

ـالـبـنـيـنـ بـالـتـصـصـ الـتـيـ تـنـدـورـ حـولـ الـأـسـرـةـ وـعـمـالـ الـتـرـزـلـ ، وـتـصـصـ الـحـبـ

ـوـالـخـيـالـ وـالـفـكـاهـةـ .

خطوات تدريس القصة :

يمكن اتباع الخطوات الآتية في تدريس القصة :

اولاً - التمهيد :

وهي يقدم المدرس للقصة بحديث قصيري أو باستلهة في معنى تفسيره للقصة أو مشكلة تحطها .

ثانياً - القصة أو سردها :

ونجاح هذه الخطوة يعني أن يحرص المدرس على ما يلى :

- ١ - اختيار الوقت والمكان المناسبين ، وقد يكون انساب الأوقات للقصة هو نهاية اليوم الدراسي بعد الارهاق الفكري والعملي ، واناسب الأماكن هو حديقة الدراسة أو فناؤها في الهواء الطلق .
- ٢ - وقوف المدرس أمام التلاميذ في مكان وسط - عند الالقاء ، ليس معه وبيروها طريقة في النطاق والتعبير بالحركات والاشارات .
- ٣ - الثاني في الالقاء ، ورفع الصوت ، واخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، واعراب الكلام .
- ٤ - استخدام الالقاظ السهلة ولغة المتناسبة ، وعدم الانفراط في استخدام الفاظ جديدة ، ولابد أن يفهم النطق الجديد من السياق .
- ٥ - أن يفهم مضمون القصة من خلال الأحداث ووصف الشخصيات ، لا بالأسلوب المباشر كاستrop الوعظ .
- ٦ - الانفعال المناسب مع الالقاظ والمعانى والمعوظات والواقف المختلفة فى القصة ، والتحكم فى تعبيرات الوجه ونبيرات الصوت واسئرات اليدين وابيماءات الرأس . . . الخ
- ٧ - تنظيل الدرس من توجيهاته للتلاميذ اثناء سرد القصة ، وتخالصه من اللوازم الكلامية مثل كلمة : « ما هم ؟ » أو : « ولخدرين بالكم ؟ » .

٨ - تكليف التلاميذ بالصمت وعدم المطالعة ، حتى يقتفي من سرد القصة ، فتحتفظ بتفاصيلها ، ولا تفقد تأثيرها .

ثالثا - اختيار عنوان القصة :

يطلب الدرس من التلاميذ بعد سرده القصة اختيار عنوان مناسب لها ويكتب المعلوّون المقترحة على السبورة ، ثم يعيد أحد أرائهم في انتقال عنوان من هذه المعلوّين ، والعنوان الذي يحظى بالغلب الأصوات يسطّه وحده على السبورة عنواناً للقصة ، ويمحو غيره من سائر المعلوّين . وقد يكلف الدرس التلاميذ الذين يحسّنون القراءة بقراءة قصة ما في منازلهم وبخاصّة التفاصيل الطويلة ، وبذلك لا يحتاج الدرس إلى الخطوتين السابقتين في تدريس القصة .

رابعا - مناقشة القصة :

ويكون ذلك عن طريق :

- ١ - أسئلة عن القصة تسير مع أحداثها ، يسأل الدرس التلاميذ فيها ، لتكون إجاباتهم عنها هي القصة في مجموعها .
 - ٢ - تبادل التلاميذ الأسئلة والاجوبة ، فتسال مجموعة وتجيب الأخرى ، ثم تسال المجبية وتجيب المسائلة .
- والغرض من هذه الأسئلة هو تأكيد أحداث ومعنى القصة وتعويد التلاميذ استخدام أدوات الاستفهام ، وجعل التلاميذ ايجابياً بالتعبير الشفهي عن القصة .

خامسا - تعبير التلاميذ عن القصة :

ويكون ذلك عن طريق :

- ١ - التعبير الشفهي عن القصة ، بإعادة التلاميذ نفس القصة كلها أو بعضها باسئلة عليها أو بغير أسئلة ، أو بأكمالهم جملًا مخوّلة النهايات .

أو مل، فراغ جمل فرغت بعض أجزائها - بكلمات :: إلى غير ذلك من أنواع التعبير الشفهي ويمكن أن يكون مبدأ النوع من التعبير للأطفال الصغار الذين لا يحسنون القراءة .

٢ - التعبير الكتابي عن القصة :

- (ا) كتابة التلاميذ عنوان القصة في كراساتهم بعد اختياره واعلاته .
- (ب) كتابتهم الإجابات الشفهية في المنشطة التي يجريها المدرس معهم ويوضع هو أسئلتها ، أو يضع التلاميذ أسئلتها بالفهم بضمهم لمحيض :: وتكون الكتابة في الفصل إن اتسع الوقت ، أو في البيت بحسب الظروف .
- (ج) كتابة جزء من القصة بعد تقسيمها إلى أجزاء ، ويحدد المدرس لجزء الذي يكتبه التلميذ ، أو يترك له حرية اختياره .
- (د) إعادة ترتيب قصة عرض المدرس فقراتها غير مرتبة على لاسيوره وكتابتها في الكراسة .
- (هـ) كتابة القصة كلها بعد سماعها دون أن يقيد المدرس التلاميذ بأسئلة فيها أو ترتيب خاص .

٣ - التعبير القرائي عن القصة :

بعد أن يسرد المدرس القصة على التلاميذ ، يمكن أن يوجههم إلى مصادرها القرائية في المدرسة أو في خارجها في المكتبات العامة ، كى يعيدوا قرائتها في أوقات الفراغ ولن يبحرون من الخوفهم وأصدقائهم والديهم ، ليزيد استمتعهم لها بالقراءة وفائدهم منها بالتأكيد .
وعذا مستوى المصفوفة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

٤ - التعبير بالرسم أو الأشغال عن القصة :

ويكون بعد تغيير الخامات والأدوات الازمة ، وينتمي للتوجيه في ذلك المدرس

الرسم والأشغال متعاونا مع مدرس اللغة العربية ، وعما لا يفترض على التلاميذ موضوعا في القصة محددا لتنفيذها ، بل يدعهم تخيلهم الحر يختارون لأنفسهم الموضوع أو الشهد ، والكيفية التي يعبرون بها عنه .

٥ - تمثيل القصة :

إذا كانت القصة أو بعضها صالحة التمثيل – فعلى المدرس مع التلاميذ أن يضع للحوار ويوزع الأدوار ، ثم يكلف التلاميذ أو بعضهم بتمثيلها في الفصل أو على مسرح الدراسة حيثما تسمح الظروف .

ثانيا - القواعد

اغراضها :

ينبغي اولاً تنبيل أن نتحدث عن أغراض تعليم قواعد اللغة أن نتظر أنه لا صحة لما قد يقال من أن تعليم القواعد في دروس خاصة مضيعة الوقت على المدرس والتلميذ كليهما ، وأشمار المقلالية يائتها غالية في ذاتها لا وسيلة إلى صحة الكلام وسلامة اللغة .. ، فلنسألا اليوم كاؤلذلك - العرب للخدامي الذين كان غير المتعلمين منهم ينطظرون العربية مصيبة ، بل كان كلّا لهم - أكثر من ذلك - شواعر على الكلام النصيحي ، ومقتباساً نقبيس به ما نشئه من كلامنا الجيد .. وقد فسدت هنا السليقة ، وعم اللحن .
ونهاية العافية ، وغزتنا التلقفات الأجنبية .

على أن طريقة تدريس التفاؤل هي المستول الوحيد عن شعور التلاميذ
بأن القواعد غاية في ذاتها . فنحن إذا عزينا بها واتجهنا في تدريس التفاؤل
اتجاهنا عملياً تطبيقياً . ومزجناها بالكلام ، ولم نتغافل فيها ، ونقتلل على
تلذيمتنا بمقاصيلها . لم يهد التلميذ بغيره بأن القواعد غاية في ذاتها ،
وانها وسيلة إلى التعبير السليم .

وأغراض تعليم القواعد كثيرة منها :

- ١ - عصمة اللسان والقلم من الخطأ ، وكان هذا هو الفرض الذي من أجله نصح على بد ابي طالب ابا الاسود الدؤلي بوضع قواعد التحوير ليقيم به كلام العرب الذي أفسدته مخالطة الأعاجم والختلف للحن فيه.
 - ٢ - نهم وظائف الكلمات منها يساعد على الفهم الجيد الصحيح لمفهوم الكلام .
 - ٣ - توسيع مادة التلاعيب اللغوية بمعرفة أصول الاستئناف ، وبفضل ما يدرس من عبارات وأمثلة وتصوص النية حية ولائية لاستنباط القواعد منها .

٤ - ترقية عبارة التلاميذ الآدبية باستخدام ما يعرفونه من أصول بلاغية تضفي على الكلام جمالاً وتزيده بهاءً ، وهي تحكم التلاميذ من نقاء الأساليب نقداً يبين لهم وجوه المفوض والركاكة ، أو أساليب الأحسن والجمال فيها .

٥ - تعويد التلاميذ التفكير المرتب الصحيح ، ودقة الملاحظة ، والوازن بين التراكيب ، والاستبساط ، والحكم .. فهو ذات اثر في تربية التلاميذ العظيمة .

٦ - تيسير معرفة خطأ الكلام بعرضه على تلك المعايير من القواعد الدروسة ، فقواعد اللغة هي من الطوبى المباركة التي يجب صاحبها الخطأ في التعبير ، وترشد إليه حين يقع ، منها كمثل المطلق الذي يجب صاحبه الخطأ في التفكير ، وكمثل علم الأخلاق الذي يجب صاحبه الخطأ في السماوک .

وإذا كان عما ، التربية يجمعون على أن قواعد اللغة ليست غالية في ذاتها ، وإنما هي وسيلة لتقدير اللسان والظلن - فينبغي أن نعلم كذلك أن قواعد اللغة ليست السبيل الوحيد لذلك ، وإنما يتماون معها في تحقيق هذه الغاية البيئة اللغوية التي يشبع فيها استعمال الفصحى ، وكثرة الران على الصحيح المصحى من الكلام والكتابة ، كما ينبغي عدم المبالغة فيها ، بمرض ما لا يلزم منها في الحياة على التلاميذ ، إذ يأتي ذلك بعكس المقصود ، فيضر ولا يفيد .

طريقة تدريس القواعد :

اجمع للربون على أن تدرس قواعد اللغة ينبغي أن يؤجل حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة ، لأن القواعد تحيل منطقى غاصبى اللغة ، والأطفال الصغار لا يميلون إلا إلى الأشياء الحسنة ، وبينرون من الأمور المقلية المبنية على التمايز . أما سن العاشرة - أي سن الصف الخامس الابتدائى - فهي السن التي يمكن أن يخرج فيها الطفل من اندماجه في عالم المحسوسات إلى بدء تناول الأمور المعنوية وتقيمها ، فيمكن لذلك أن نبدأ منه في تدريس القواعد حينئذ .

نقبل سن العاشرة^٩ في الصف الأولى من المدرسة الابتدائية يمكن أن تدرب الأطفال على الاستعمال اللغوي الصحيح ، ونجده بلغته إلى العربية الشخص بدلاً عن العامية ، وتزود حسينته اللغوية ببعض المفردات الجديدة مستخدمن في ذلك كل الوسائل المعاينة الممكنة من محاديلات وتمثيليات وقصص ومن بطاقات والمأب لغوية .. الخ .

وفي نهاية المرحلة الابتدائية ، أى منذ سن العاشرة ويمتد أن يتضح تكثير الطفل – نقدم اليه بالطريقة النظمية القاصدة قليلاً من القواعد في بعض الحصص الخاصة .

ومن بداية المرحلة الاعدادية نبدأ في تدريس القواعد للتلاميذ بشكل منظم وبصورة أوسع .

ومعنى هذا :

- ١ – لا نبدأ في التعليم بالقواعد .
- ٢ – لا نحصر من القواعد بعد ذلك الا القليل الضروري .
- ٣ – أن ندرج في تعليمها منذ العاشرة ، ومكررین ما علمناه منها مع التوسيع المستمر فيه .
- ٤ – أن نيسّط أسلوب تعليمها ، ومعنى بالناحية المعنوية التطبيقية ، فذلك هي الفضالية منها .

الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد ،

ولأن قواعد اللغة من علوم العربية التي يقصد بتعليمها كسب المعرفة – فإن الطريقة الاستقرائية هي أقرب الطرق ملائمة لتدريسها ، إذ السير فيها تكون من الأمثلة إلى القاعدة .

وند كانت المادة تقديمها أن تدرس قواعد اللغة العربية بالطريقة الاقتباسية الأخبارية ، فتسرد القواعد سرداً ، وتتنبع بالشوادر عليها والأمثلة ، ولذلك أوصى المربون بعدم اتباعها واتباع الطريقة الاستقرائية ، وفيهما تعرّض

الامثلة الادبية الكثيرة المتنوعة التي تتصل بحياة التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم ، ثم تستبطئ القواعد من هذه الامثلة ، تلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تخرج الفراغ بالأساليب ، ويدرس التلاميذ فيها مادة لغوية حية تتصل بتجاربهم التي يعرفونها .

وتحتاج هذه الطريقة الاستقرائية إلى عمليات متتابعة :

- اولها : الملاحظة ، وفيها تعرف الامثلة لتدرس دراسة وافية تظهر بها صفات كل منها .
- ثانيةها : المقارنة ، وهي تدرس المثلة المقابلة لها ، وتحل محل الملاحظة .
- وثالثها : الموازنة ، وفيها يوازن التلميذ بين أسلطة ، ليرى وجوده الشبه والاختلاف فيها ، وما اشتراك أو افتراق فيه من الصفات .
- ورابعها : التجريد أو الاستنباط ، وفيها تجرد الصفات المشتركة .
- وتحت خفيفها ، التعميم أو التطبيق : وفيها يعمم الحكم ، وتطبق القاعدة على جزئيات وأمثلة أخرى جديدة .

طريقة مربرات في تعليم القواعد :

وطريقة مربرات في التعليم هي نفسها هذه الطريقة الاستقرائية ، إذا أضفنا إلى الطريقة الاستقرائية التمهيد والربط في طريقة مربرات .

طريقة مربرات هي انساب الطرق لتعليم القواعد ، ومن تقوم على شخص مراحل أو خطوات ، هي :

- ١ - التمهيد أو الفحمة : وتكون باستدعاء المعلومات التي لها علاقة بموضوع الدرس للتشويق إلى المادة الجديدة وربطها بالمعلومات القديمة .
- ٢ - العرض : ويقوم مقام مرحلة الملاحظة والموازنة في الطريقة الاستقرائية .
- ٣ - الاستنباط : ومن عينها مرحلة التجريد أو الاستنباط في الطريقة الاستقرائية .

- ٤ - الرابط : ويراد به ربط القاعدة الجديدة المستنبط بها بتشبيها من القواعد التي عرفها التلاميذ من قبل .
- ٥ - التطبيق : وهي عينها مرحلة التعميم في الطريقة الاستقرائية .

طريقة الاستقرائية	التمهيد	العرض	الاستنباط	الربط التطبيق
طريقة حربت	- الملاحظة	- المراقبة التجريبية	- التعميم	

فيتبين لكى ينجح الدرس فى درس القواعد أن بعد درسه فيه شتملا على الخطوات الهربارتية السابقة . ثم يعطى كل خطوة من هذه الخطوات حقها من العناية والتربیت بحيث لا ينتقل من خطوة إلى أخرى الا بعد التأكيد من أنها قد أخذت حقها من الأداء كاملا . وليهتم المدرس اعتمادا خاصا بالامثلة التي يتبى عليها درس القواعد بحيث تكون شائكة سهلة واضحة متصلة بتجارب التلاميذ وعقلائهم ، حتى يفهمونها . ومن الأفضل أن يختار المدرس فقرة كاملة ، مشتملة على مجموعة من الأمثلة ، يصلح كل منها لأن يكون موضوعا للمناقشة للوصول إلى القاعدة الجديدة . بشرط الا تكون الفقرة هذه مقتضاه افتراضيا يجيئها ركيكة تندى آذان التلاميذ وتضيع ملائكتهم . فربما درس القواعد على فقرة صححة مشوقة ذات موضوع واحد خير من الاتيان بأمثلة مفككة متباudeة المعانى والأهداف .

ولكى تتضح القاعدة وتتأكد وترسخ في أذهان التلاميذ – شأن على المدرس أن يكثر من التطبيقات عليها ، شفهية أولا وتحrirية بعد ذلك .

الطريقة الاقتصادية في تدريس القواعد :

الطريقة المسابقة في تدريس القواعد هي الطريقة الشائعة الاستعمال ، وهي الطريقة القاصدة . وتقابلها طريقة الاقتصادية او المرضية ، وهي التي تدرس فيها القواعد عرضا في اثنان ، دروس المطالعة والمحفوظات والتصوص الأدبية دراسة عملية دون ان تخصص دراستها حصص مستقلة في جدول

الدراسة ، ويعتمد فيها على الدراسة التلقفية إلى أقصى حد . فيجد أن يوضع التلاميذ - بالمناقشة - في موقف مشكل يحتاج في حلها إلى القاعدة . يتدخل المدرس ثانية في حل الأشكال بشرح القاعدة بالطريقة الاستقرائية السابقة ، وبعدها يلم تلاميذه بالقواعد المقررة .

وهذه طريقة تصلح للمبتدئين حتى أواخر الدراسة الابتدائية ، وتحتاج إلى مدرس كفته يحسن اختيار القطع الفضمية للتوعد من كتب المخطوطات والمطالعات وغيرها .

التطبيق على القواعد :

مرحلة التطبيق أو التعميم أو الاعادة هي آخر مراحل درس القواعد وهي من أهم هذه المراحل لأنها توضح وتثبت القواعد ، وإنمايتها العملية . هي التي تعين على الانتفاع بالقواعد باستعمالها في الكتابة والحديث . وهي تدل المدرس على ثوابي الصعف لدى التلاميذ فيها فيمعالجها ، وعلى التلاميذ للصعف فيزيد اهتماماً بهم .

والأهمية مرحلة التطبيق ينبغي لا يطلب المدرس في مراحل درس القواعد الأولى ، حتى لا يفوته أن يعطي التطبيق حظه من المسائية ، بل ينبغي أن ينتقل سريعاً إلى التطبيق ويفوت طويلاً عنده .

شروط التطبيق :

وي ينبغي أن تراعى في اختيار أسلمة التطبيق ما يلى :

- 1 - أن تكون القطع أو الأمثلة المختارة للتقطيع سهلة التركيب ، فصيحة واضحة غير متكللة ، معبرة عن تجارب التلاميذ وخبراتهم ، مستمدّة من دروس الأدب والتصوص والطالعات والمطالعات والقرآن الكريم ، لربط غرور المادة بعضها ببعض ، تدعى إلى التفكير ، على لا تصل إلى حد الإبهام .

٢ - أن تكون متعددة فلا تعتمد على الاعراب وحده مع أهميته . ومن الاستلة المقيدة : استلة التكوير ، والتمكيل ، والضيبيط ، واختيار الاجابة الصحيحة .

٣ - أن تدرج من السهل الى الصعب ، وأن تختلف في مستوى ما يختلف في مستوى التلاميذ .

أنواع التطبيق :

أولا - التطبيق الشفهي : ويكون أما بوضع المدرس لاستلة يكتبها على المسيرة أو في بطاقات يوزعها على التلاميذ ثم يطلب منهم الاجابة عنها ، وأما بتكليف التلاميذ بقراءة قطع أدبية غير متشكّلة ، ويطلب منهم ضبطها وبيان سبب الضيبيط ، وأما بمناقشة أخطاء التلاميذ التي يقعون فيها خلال دروس التعبير أو القراءة .

طريقة السير في التطبيق الشفهي :

١ - يكتب المدرس الاستلة على سبورة اضافية أو في بطاقات توزع على التلاميذ ان أمكن ، ولا يكتبها على المسيرة الاصلية بخط واضح .

٢ - يكلف المدرس احد التلاميذ بقراءة السؤال الاول ، وبعد ان ينالش التلاميذ في المقصود ، من المسؤول بدعوه الى التفكير في الاجابة عنه في وقت محدد كاف .

٣ - وينبغي ان تكون الاجابة عن اجزاء السؤال جزءاً جزءاً وفي اثناء ذلك ينبه المدرس التلاميذ الى الخطأ ، على ان يكون تصحيح الاخطاء من عمل التلاميذ أنفسهم دون تدخل من المدرس الا اذا دعت الحاجة الى ذلك .

٤ - ينبع ان تكون اجابة التلاميذ بلغة سليمة .

٥ - اذا وصل التلاميذ الى الحل الصحيح دونه المدرس على المسيرة

٦ - يسير المدرس في باقي الاستلة سيره في السؤال الاول .

- ٧ - إذا تبيّن الدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن حل السؤال أو بعضه كان ذلك دليلاً على أنهم لم يفهموا القاعدة ، وكان عليه أن يشرح لهم القاعدة من جديد ، ثم يعود إلى مناقشة السؤال مرة أخرى .
- ٨ - ينبغي أن يوزع الدرس المنشطة بالفعل على التلاميذ ، وأن يتحقق من أنهم يجيبون الإجابة الصحيحة عن ادراك صحيح لا عن حسن وكتابتين .

ثانياً - التطبيق التحريري :

- وهو لا يقل أهمية عن التطبيق الشفهي ، فمن أمثلته :
- ١ - أنه يعود التلاميذ الاعتماد على النفس في التفكير والقياس والاستنباط .
 - ٢ - وهو يربى في التلاميذ دقة الملاحظة وتنظيم الإنكار وحب الترتيب والنظام .
 - ٣ - وبه يتعرف الدرس مستوى كل تلميذ بصفة .
 - ٤ - وهو بما يعطي الدرس فيه من درجات وتقديرات سبب من أسباب المنافسة بين التلاميذ ، وباعت من بواعث الجد والنشاط .

طريقة السير في التطبيق التحريري :

- ١ - يطبع الدرس التطبيق ويوزعه على التلاميذ أو يكتبه على سبورة اصلية بخط واضح ، ثم يأمرهم بكتابته في كراساتهم .
- ٢ - يأمرهم بقراءة السؤال ، ويناقشهم فيه لينتأكد أنهم يفهمونه ، ثم يناقشهم في الإجابة عنه .
- ٣ - يأمرهم أن يجيبوا عن هذا السؤال في كراساتهم ، ويرسل عليهم ليرشد المخطئ ، منهم إلى الصواب .
- ٤ - وهكذا يفعل في بقية الأسئلة .

٥ - يكلف التلاميذ بالحافظة على النظام والنظافة وحسن الخط وتتجنب الأخطاء، الإملائية ، ويذكرهم بأن مراعاة ذلك أمر مأمور في الاعتبار عند تقدير الدرجة على التطبيق .

وينبغي أن تلاحظ أن كتابة الإجابة عن التطبيق على السبورة ، ومطالبة التلاميذ ببنائها عمل ضار ، لا يترتب عليه أن كثيرا من التلاميذ ينطلقون بغير نعم . ولهذا ينبغي إذا ما كتب المدرس الحل على السبورة بعد المناقشة أن يمحوه ليكتبه التلاميذ في كراساتهم من الذاكرة ، وينبغي إذا ما بدأ المدرس مع التلاميذ بمناقشة حل بعض التمرينات أن ينتهي باعطائهم بعضها ليحلوها بأنفسهم دون مناقشة منهم في حماها .

تصحيح كراسات التطبيق :

١ - ينبغي على المدرس أن يكون في غاية الدقة في تصحيح التطبيقات التحريرية ، وعليه أن يشير إلى مواضع الخطأ بوضع خط أحمر تحته دون أن يكتب الصواب حتى لا ينطلق التلميذ عنه من غير نعم له ، فلا ينتفع به في تجنبه في المستقبل .

٢ - وعلى المدرس أن يقدر إجابة كل سؤال بدرجة تستحقها ، مطريقة وضع الأرقام على كل سؤالائق واعدل .

٣ - وعليه أن يقتيد في مذكرته الخاصة الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ .

٤ - وفي الدرس الجديد يعالج مع التلاميذ الأخطاء الشائعة ، فإذا رأى أن هذه الأخطاء أخطاء أساسية خطيرة فعليه أن يعني بها عناية خاصة وأن يعالجها علاجا حاسما ، وإذا رأى أن الأخطاء تتصل بدرس سابق وتبين منها أن التلاميذ يحتاجون إلى إعادة هذا الدرس - فلا يتراخي في إعادةه .

٥ - يكلف المدرس لللاميذ بإعادة إجابة الأسئلة التي وقع فيها الخطأ في ذيل إجابة التطبيق ، ولا يسمح لللاميذ بأن يكتب تطبيقا جديدا قبل أن يكون قد أعاد إجاباته للخاطئة في الدرس السابق صحيحة ، وذلك هو الضمان

الوحيد لهم التلميذ أخطاء وصوابها ، ويغير ذلك يكون جهد الدرس الذي يبيّنه في التصحيح جداً لا طائل تحته .
وتكون الإجابة المدعاة من إجابة السؤال كله لا الجزء الذي أخطأ فيه التلميذ محسب ، ويحسن أن يعاد السؤال مع جوابه لارتباطهما أوشّق ارتباط .

٦ - يمكن أن يخصص الدرس جزءاً من حصة لتصحيح بعض إجابات التلاميذ أمامهم ومشاركةهم معه في ذلك بالمناقشة . وفي ذلك ما فيه من جذب انتباهم وزيادة فهمهم وتحصيلهم .

أسباب ضعف التلاميذ في القواعد :

ويرغم الجمود المخولة في تدريس القواعد ، فإن الصعف الذي يظهر فيها على السنة النظمين أو ألقامهم سوف يظل باقياً إلى حيث نستأنس أسلوباته التي من أهمها الأسباب الآتية :

١ - ثانية اللغة : وهذه أخطر الأسباب في ضعف التلاميذ في القواعد ، فالللاميذ يتطلبون في دروس القواعد اللغة الفصحى ويكتربون على استعمالها ، ولكن بيتهن المزليّة والمدرسيّة تحرّبها بما يشبع فيها من العامية . وبينما هي تنهض بالفصحي ، ولكلها منبر فرصة أو شفرة لمدم ما ذهبته منها في دروسنا .. ينبعى أن تتعاون المدرسة كلها في تعليمها بأن يلتزم المدرسون جميعاً بها بعد أن يتعلموا جميعاً لها ، وأن تعمل وسائل الإعلام على اشاعتتها بالكتابة والحديث ، في الصحف والإذاعة والتلفزيون والمسرح ، حتى تستقيم لغة الحياة على طريقتها . وأما الدعوة من بعض الفلاحة المتطرفين إلى العامية في كتابة الأدب والتحدث به . فدعوه مرفوضة وفاشلة ، لأنها دعوة ملحة شعوبية وخائنة غير وطنية .

٢ - المنهج الدراسية : فيها بعض حشو ينقل أذاعان التلاميذ بمعلومات عن قواعد لا يكثر استعمالها في المرحلة التي يمررون بها فإذا عدم تثرا ، وفيها تقديم وتأخير ، وفيها تفريق لما يتجمع من القواعد ... الخ . وتحاول

المناهج المطورة الجديدة بدء التغيرات في المناهج التقديمة نتيجة استطلاع رأى الخبراء المعلمين في شئون أحياء البلاد فيما يتبين أن تكون عليه الخروج في توبٍ جديدٍ صحيحٍ .

٣ - سياسة التعليم : على أن سياسة التوسيع في التعليم مسئولة عن ذلك الضفت إلى جانب الأساليب السابقة ، فكتاب الفصول التي سمح بها التوسيع في التعليم ، وخلقتها عدم القدرة على توسيع مماثل في الاتساعات — جعلت من الصعب على مدرس اللغة العربية أو غيرها أن يرتفعوا بمستوى التلاميذ فيها — ظهرت الضفت العام في مستوى التلاميذ وبخاصة في قواعد اللغة .

٤ - المدرس : علند كان من المتظاهر أن يتطور أعداد المعلم بتطور الحياة كلها . ولكن المؤسف أن أعداد معلم اللغة العربية اليوم وبخاصة من الناحية العلمية ناقص حتى لم يهدى يساوى بل لا يكاد يقارب أعداد زملائه (القديس) .

وبالرغم من أن مدرس اليوم قد لا ينتصه الدراسة فإنه ينتصه الأخلاص لهذه الدراسة فهو عملياً غير ملزم ، أنه لا يركز على توضيح الهدف من تدريس القواعد للتلاميذ ، ليطبقوا أنها تعينهم على الفهم الدقيق والمعنى السليم حدثاً وكتاباً ، فهو لا يوظفها لحياتهم وواعتهم الذي يعيشونه ، ولا يتلمس الواقع الذي يجعلهم يحسون بأنهم في حاجة إليها ولا غنى لهم عنها بحال . ثم هو لا يعني في غالب الأحيان بأكثر من استنباط القاعدة من غير كثير تدريب عليها وربط بينها وبين غيرها ، واستعادة لها بين الحين والحين . ولا شك أن كل العيوب يمكن التغلب عليها وعلاجهما إذا ما أمكن التغلب على عيوب المدرس ومشكلاته .

نماذج دروس عملية في القواعد

- ١ - نموذج درس عيلى في النفى (١)

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	مدة
<p>بعد التأكيد من استقرار النظم اقرأوا بما يأتى :</p> <p>ادون السؤال الذى ينهر المادة على السيورة ثم اقرؤوه ، واكتف بنبيذا بقراءته ، ويمد ذلك أطالب التلاميذ بالإجابة عنهم فى حالة عدم شراء القلم والكراسة ، ولتكن الإجابة هي المدونة ينهر المادة .</p> <p>وعندئذ أخبرهم بأن هذا يسمى نفياً ، ودرسنا اليوم النفى بـ</p>	<p>ـ هل اشتريت قلماً وكراسة ؟ ـ لا .. لم اشتري قلماً وكراسة .</p>	<p>٢٠</p>
<p>أكتب النقطة التى ينهر المادة على سبورة أضافية قبل بدء الدرس ، وكذلك الأمثلة التى بعدها ، أو أكتب كلًا من النقطة والأشلة في بطاقات أوزعها على الתלמיד بعد الانتهاء من التمهيد .</p>	<p>عائنة الطبع : رأى كلب قطعة من اللحم فالقطعتها ولم يأكلها ، بل حملها إلى غمه ، وسلام على حالة النهر ، وتنظر في ، الماء عدة مرات ، فرأى كلباً آخر يحمل في غمه قطعة من اللحم ، ولكنه لم يكن كلباً آخر ، ولم</p>	<p>٢٠</p>

(١) كتاب أصول التربية وقواعد التدريس للأستاذ / محمد عطيه الإبراشى
٤ ط ١ من ٢٨٣ وما بعدها . وهو موافق للمصحف الأول الاعدادي بحسب
منهج عام ١٩٧٥/٧٤ .

الطريقة ووسائل الإيصال	المادة	ج
<p>ثم أكلت التلاميذ قراءة قطعة قراءة صامتة ، وبعد ذلك ناقشهم في المعنى الذي ترمي إليه القطعة مناقشة بسيطة ، تم إكلهم وإشباد طعمه فتح فمه ، وأراد أن ينطفئ من ذلك الكلب قطعة اللحم التي في فمه ، فورقت منه قطعته ، وغاصت في الماء ، وأسرم يقتدر أن يلتقطها غاكيتها السجدة وبذلك فقد ما كان منه ٠٠٠٠٠٠ ولم يحصل على مكان يطعم نفسه منهم المعنى الذي تقيده أسائلهم ما يأتى :</p>	<p>يحمل في فمه قطعة من اللحم ، ولكنه خياله ظهر في الماء ٠</p> <p>ولشدّة طعمه فتح فمه ، وأراد أن ينطفئ من ذلك الكلب قطعة اللحم التي في فمه ، فورقت منه قطعته ، وغاصت في الماء ، وأسرم يقتدر أن يلتقطها غاكيتها السجدة وبذلك فقد ما كان منه ٠٠٠٠٠٠ ولم يحصل على مكان يطعم نفسه ٠</p>	ج
<p>١ - هل أكل الكلب قطعة لللحم ؟</p>	<p>(٢)</p>	ج
<p>٢ - ما الذي أفسد عدم إكل الكلب لقطعة اللحم ؟</p>	<p>(١) لا أحب الانحراف من الناس (ب) لا أفعل الا الخير ٠</p>	ج
<p>٣ - اذا حذفنا « لم » من الجملة فما الذي تدل عليه الجملة بعد ذلك ؟</p>	<p>(ج) ما هذا كتاب ، ولكن كراسة ٠</p>	ج
<p>٤ - اذا ما الذي تقيده « لم » ؟</p>	<p>(د) ما رأيت هذا السجدة من قبل ٠</p>	ج
<p>وعلى هذا النحو أ sisir في مناقشة جميع الجمل التي تحظى بنط ، وبذلك يسهل أن استنبط منهم أن « لم » تحدد نفي الشعل</p>	<p>حروف النفي : ١ - « لم » و « لا » وتدخلان مناقشة جميع الجمل التي تحظى بنط ، وبذلك يسهل أن استنبط على الأنسال ٠</p>	ج

الطريقة ووسائل الإيصال	المادة	الكتاب
<p>الذى يعدما ، وإن الفرض من لنفس عدم حصول الشئ .</p> <p>تم التنتقل الى مناقشة الأسئلة التي بعد النقطة ، غاطسات التأكيد بقراءة المثان الأول والثاني ، ثم للتقت نظرهم الى وظيفة الحرف ، لا ، وما أفاده من معنى في الجملة ، تم الى وظيفة الحرف ، ما ، في المثالين (ج) ، (د)</p>	<p>٢ - دماء وتدخل على الأسماء .</p>	<p>١</p>

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	النحو
<p>وابين لهم أن هذين الحرفين شبهاً بهما في نفي ما يبعدهما . ومن هذه الناقشة يمكن استنباط القاعدة المدونة بتصر المادة ، فاكتسبها على سورة الفصل ، بشرط أن تكون من أملاك التلاميذ . بعد غرامة الامتحانة المدونة بتصر الماده اوجه نظر التلاميذ إلى المعنى الذي أنشأه الحرف « لا » في المثال (١) وأنه قد أراد الحث على ترك العمل الذي بعده ، وأما « لم » في المثال (٢) فقد أراد نفي حصول الفعل . ومن الموارنة بين « لا » و« لم » ، يتضح أن لا للنفي ، وأن لم للنفي ، وأن النفي هو الحث على ترك العمل وهو يخالف النفي .</p>	<p>(١) لا تفتح الشباك ، لا تخلع حذاك . (ب) لم أذهب مع زملائي في رحلة القناطر الخيرية .</p>	النفي
<p>أعرض أسلألة التطبيق المدونة بتصر الماده مكتوبة على سورة الصانعية ، ثم أناقشهم في الإجابة عنها ، تطبيقاً على استعمال « لم » ،</p>	<p>(٢) أجب عن الأسئلة الآتية ، وأستعمل في إجابتك « لم » . - هل ركبت الطيارة ؟ - هل سافرت إلى أوروبا ؟</p>	النفي

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	رقم
وَمَا ، وَلَا ، وَإِذَا اتَّسَعَ الْوَقْتُ طَالِبُهُمْ بِتَكْوِينِ أَمْثَالٍ مِّنْ عَدْمِ مُسْبُوْقَةِ بِلَمْ أَوْ مَا ، أَوْ لَا	– هل تقتطع طبع هذا الدواء ؟ – هل قرأت الكتاب كله ؟	
	(ب) مَا ، لِمْ ، لَا ، فَصَعَ كَلَامُهُ مِنَ الْكَلَامَاتِ السَّابِقَةِ فِي الْمَكَانِ الْخَالِيِّ الْمُنْسَبِ : (١) هَذَا قَطْ ، وَلَكِنْ كَلْبٌ . (ب) ... سَافَرَتِي الْإِسْكَنْدَرِيَّةُ . (ج) ... أَكْتَبَ هَذَا الْدُّرْسَ (د) ... أَسْتَطِعُ أَنْ أَقُولُ الْمَيْسَارَةَ .	

٢ - نموذج درس عملى في الحال (١)

(أ) القطة المساعدة :

دخل الاب في ليلة العيد حاملا في يديه بعض الهدايا النقيضة لأولاده ، فلما رأه ابنه حسام أقبل عليه مسرعا ، ونظر الى ما في يديه مسرورا ، ثم أخذ منه الهدايا ووضعها على التضدة مرتبة ، ثم استدعي اخته ، وجلسوا يحذثهم أبوهم وأمهم حيثاً لطيفا ، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحا مبتسمـا ، فأخذ كل منهم هدية مبتهمـا شاكرا .

(ب) أسئلة لمناقشة المفهـى العلم :

- ١ - في أي ليلة كانت هذه القصة ؟
- ٢ - ماذا كان يحمل الاب في يديه ؟
- ٣ - لماذا اشتري الهدايا ؟
- ٤ - ولماذا استرها في تلك الليلة ؟
- ٥ - أي اولاده رأه أولا ؟
- ٦ - أين وضعت الهدايا ؟
- ٧ - لماذا استدعي حسام اخته ؟
- ٨ - قيم تحدث الأسرة ؟

(ج) أسئلة لاستخراج أمثلة الدرس :

- ١ - كيف دخل الاب منزله ليلة العيد ؟
- ٢ - كيف أقبل عليه حسام ؟
- ٣ - كيف نظر حسام الى ما في يدي والده ؟

(١) الموجه المنهى ط ٢ ص ٢١٩ / ٢٢١

- ٤ - كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة ؟
 ٥ - كيف استقبل كل ولد عدته ؟

(٦) الأمثلة التي أسررت عنها الأسئلة :

- ١ - دخل الاب منزله ليلة العيد حاملا عدايا .
- ٢ - لقبل عليه حسام مسرعا .
- ٣ - نظر حسام الى ما في يدي والده مسرورا .
- ٤ - وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة .
- ٥ - استقبل كل ولد عدته شاكرا مبتهاجا .

(يمكن «الاكتفاء» بثلاثة أمثلة)

(٧) الموازنة :

بعد تراثة هذه الأمثلة ، يوجه المدرس انتظار التلاميذ الى الكلمات التي تحتها خطوط ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كثمة ، ويربطون بينها من تحتها خطوط ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كثمة ، ويربطون بينها من ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة ، وهي النصب ، ثم يسألون عن المعنى الذي أفادته كل كثمة ، ويساعدون على ادراك هذه المعانى النطق بالجملة بدون الكلمة التي تحتها خط ، وسؤالهم عن معناها ، ثم النطق بالجملة كثمة ، وسؤالهم عن معناها ، وبالوازنة بين المتنبيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة ، ففي المثال الأول ، لو ثقلنا دخل الاب منزله ليلة العيد ، أتفهم شيئا عن حال الاب حينما دخل المنزل ؟ . . . اذا ثقلنا : دخل الاب منزله ليلة العيد حاملا عدايا ، فكيف كانت حالته ؟

- كان حاملا عدايا .
- ما الكلمة التي بينت هذه الحالة ؟
- كلمة « حاملا » .

- لذن فما المعنى الذي أرادته الكلمة « حاملا »
- بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلاً العيد

وهكذا في جميع الأمثلة . تم بربط التلاميذ بين هذه الكلمات الجديدة من حيث الصفة الثلاثة المشتركة بينها ، وهي بيان حالة اسم سابق . وبعد حصر هذه الصفات الثلاث : الأسمية ، والضمن ، وبيان حالة اسم سابق - يطلق الدرس الاسم الاصطلاحي على هذه الكلمات ، وهو « الحال » .

(و) الاستنباط :

ويبكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ، ويعونه الدرس على السبورة بـ « حالاً » أحد التلاميذ - أمام الأمثلة .

(ز) التطبيق :

- ١ - يعرض الدرس عدة جمل ، يستعمل كل منها على حال ، ويطلب التلاميذ باستخراج الحال .
- ٢ - ثم يعرض عليهم جملًا ، ليكمثها التلاميذ بوضع حال .
- ٣ - ثم يعرض عليهم كلمات ، يستخدمونها في جمل ، بحيث تكون كل كامة تحالاً .
- ٤ - يطالبهم بتكون جمل تامة تستعمل على أحوال ، أو بالاجابة عن أمثلة ، بحيث تشتمل الأجروية أحوالاً .

الدراسات الأدبية

وتشمل : الانشيد ، والمحظيات ، والنصوص الأدبية ، وتاريخ الادب
والبلاغة .

أولاً : الانشيد

وهي : قصائد الشعر التي تنظم بأسلوب سهل جذاب ، في غرض عام
سياسي أو ديني ، لتنشد جماعياً وهي ملحة ، وقد تصاحبها «الموسيقى» ،
وذلك يحبها التلاميذ ، ويقتلون على انشادها ، ولهذا يتبنّى العنایة بها ،
والاكتثار منها ، وبخاصة للأطفال الصغار ، لفائدتها و المناسبتها لهم .

فالأنشيد شعر خفيفٌ رشيقٌ يرتبط بالتأسیسات ، ويستخدم في الغالب
أغراضًا خاصة بالأطفال كألعاب الرحلات والتمثيليات ، وهي تؤدي ملحنة
لإثارة العواطف التعبية في منشديها وسامعيها . أما المحظيات فهي أعم
منها شكلاً وموضوعاً وغاية وطريقة إداء .

فوائدها :

- ١ - تبني النشاط وتبعث السرور في نفوس التلاميذ .
- ٢ - تعالج خجل الخجليين من التلاميذ بمشاركة زملائهم في الانشاد .
- ٣ - تعود التلاميذ على اجاده النطق بالكلمات ، والخرج الحروف من
خارجها الصحيحة ، وتزودهم بزاد لغوي ينفعهم في التعبير الشفهي
والكتابي .
- ٤ - تهدى التلاميذ بزاد من المعارف العامة ، والعادات التعبية ، والتقييم
والمثل الصحيحة ، فتربي ثقافتهم ، ونكسفهم الأخلاق الحميدة ، والسلوك
الطيب .

مكانها في مراحل التعليم : يتبين أن تكون الانشيد هي اللون الأدبي المألف في المرحلة الابتدائية ، ثم تقل بعد ذلك شيئاً فشيئاً ، مع بقائها دائماً لتحقق أغراضها ، فتقل قليلاً في المرحلة الاعدادية ، ثم تغلب عليها المخطوطات والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ، لأنها لصغر الأطفال أنساب *

طريقة تدريس الانشيد :

- ١ - يهدى المدرس لموضوع التنشيد بمناقشة أو حديث حوله *
- ٢ - يعرض المدرس التنشيد على التلاميذ مكتوباً على المسحورة ، أو مطبوعاً في بطاقات ، أو يرشدهم إلى مكانة في الكتاب إذا كان التلاميذ قد عرّفوا القراءة ، ولا اكتفى بقراءته لهم *
- ٣ - يقرأ المدرس التنشيد مضبوطاً ضبطاً صحيحاً ، بغير تلحين ، حتى لا ينصرف التلاميذ عن غرض الضبط إلى موسيقى التنشيد *
- ٤ - يقرأ التلاميذ التنشيد قراءة عالية بفرض التدريب على ضبط كلماته *
- ٥ - يناقش المدرس التلاميذ في معانٍ التنشيد وافكاره ومفاهيم *
- ٦ - يعرض المدرس التنشيد ملحتنا على التلاميذ ، ثم يدرّبهم على انشاده كذلك *

فلتدريس التنشيد مرحلتان :

- ١ - مرحلة الفهم : وتختص مدرس اللغة *
 - ٢ - ومرحلة التلحين : وتختص مدرس الموسيقى *
- ولأن التنشيد يحتاج إلى مدرسين ، أو مدرس ذو مهاراتين اللغوية وموسيقية - فقد كانت وزارة التربية والتعليم قد انشأت في دور المعلمين والمعلمات أقساماً موسيقية خاصة ، لإعداد مثل هذا المدرس *

ثانياً : المخطوطات

وهي : قطع الأدب الرفيع من الشعر أو النثر ، التي يكلف المدرس تلاميذه في الربطتين الاعدادية والثانوية يحفظها كلها أو بعضها ، لتنمية لغتهم ، وترقية اسلوبهم ، وتزديب اذواقهم الأدبية وسلوكهم الخلقي . ولتدريب ذاكرتهم بالحفظ ، وارعاف اسماعهم بموسيقى الشعر ، ولابساط عواطفهم بالمعنى التعبيلية ، وتوسيع خيالهم بالصور لتنمية الرائعة .

ولذلك فشرط قطعة المخطوطات :

أن تكون مناسبة لزمن الدرس ، ومستوى التلاميذ العقلي وال زمني ، وأن ترتبط الواقع التلاميذ النفسي والاجتماعي ، وبتجاربهم و مشاهداتهم ، والأحداث التي تمر بهم ، وأن تكون مشتملة على آجرد الانماط والمعانى ، وأسمى الأخيلة ، وإنبل العواطف ، وأن تكون ذات مغزى مقيد .

فوائدها :

١ - تعود التلاميذ على اجاده لكلمات ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، وتزودهم بزاد لغوي كبير ، وبالأسلوب رقيقة ، ومحان سامية ، والكلار جيدة .. تفيد التلاميذ في تعبيرهم الشفهي والكتابي ، وتزيد علمهم بالحياة .

٢ - تعود التلاميذ حسن الالقاء ، وتمثيل المعانى ، وهي توسيع خيالهم ، وتنمى فيهم الحس الابدى .

٣ - تربى أخلاقهم ، وتهذب سلوكهم ، وتتوظف فيهم العواطف التعبيلية .

وعلى المدرس أن يختار لطلابه من الأناشيد والنصوص الأدبية ما يجده مناسبا لهم من حيث الطول أو النصر ، ومن حيث اللغة والأسلوب ، والمعنى والانكار ، ومد حيث الوزن الشعري ، ومن حيث ارتباط الأناشيد بحياة التلاميذ وتقهم النفسي والاجتماعي ، ليتبلل التلاميذ عليها ، ويستقدو منها .

طريقة تدريس المفهولات :

وهي طريقة تدريس الأنشيد ، غير متشتمل : على المقدمة ، وعرض النص ، والقراءة النموذجية .

غير انه من الأفضل في عرض المفهولات ان تكون على سبورة الصافية ، وأن ينبه المدرس التلاميذ في قرائتهم على أخطائهم مباشرة ، حتى لا يتسبّب الخطأ في أذهانهم ، وأن يقرئهم النص أولاً قراءة جماعية ، وبخاصّة في المرحومين الابتدائية والإعدادية ، لأن القراءة الجماعية منتسبة ومشوّهة ، وممكّنة في الوقت نفسه على حسن الضبط وإجاده النطق .

ثم على المدرس أن يقرئ التلاميذ بعد ذلك قراءة فردية للاطمئنان على إجاده القراءة .

وعلى المدرس أن يؤخر شرح القطعة إلى ما بعد التدريب على القراءة الصحيحة ، حتى لا ينقضى الوقت قبل تمام هذا التدريب ، فيحفظ التلاميذ القطعة ملحوظة .

وفي شرح القطعة ينافق المدرس التلاميذ في الأحكار العامة ، ثم يقسم القطعة إلى وحدات مفتوحة ، تتمثل كل وحدة في فكرة جزئية ، ثم يأخذ في شرح كل وحدة بتفسير مفرداتها اللغوية ، وتدوين ما ليس مدوناً منها بالكتاب المقرر على السبورة لينتقله التلاميذ .

وبناءً على المعنى العام للوحدة ، ثم يكلف التلاميذ بصوغ هذا المعنى العام في عبارة جديدة متماسكة .

وعلى المدرس أن يلقي الضمار التلاميذ وأمهاتهم إلى ما يتعلّمون في القطعة بقيمتها الفنية واستحقاقها للحفظ والاستذكار . من الفاظ ومعان جميلة ومباريّة سامية .

وينتقل المدرس هكذا من وحدة إلى وحدة حتى نهاية القطعة ، رابطاً بين كل وحدة وسابقتها ولاحقها ، مع التوقف عند الانفاظ الموجبة ، والمعنى اللفظي ، والأخيلة الرائعة . لاجلائها للتلاميذ .

ويُخضع الدرس عنوانين جزئية لوحدات النقطة . تم بعود التلاميذ إلى قراءة النقطة بعد فهمها متمهلين في القراءة ، ليتصوروا ويتمثلوا معانيها ، وليتدرسوا على غم التمثيل والجادلة الآلية .
ثم يأخذ الدرس في مناقشتهم في معانيها جملة . وأخيرا يشرع في تطبيقهم أياها كلها أو بعضها ما اتسع الوقت لذلك .

درس تمهيد في المخطوطة (١)

نفرض أن موضوع الدرس هو النقطة الآتية :
فرحة الوحدة للشاعر أحمد رامي

يا روضة في ربوع الشام يانعة
تنعم الطير فيها وهو نشوان
تمايل اللقنص فيها وانشق طربا
لما شجته تراثيم والحران
هقى شمارك طابت في مقارسها
وذلك غصنك يندى وهو فينان
يا آخرة الشام تامت مصر مفترزة
وعز فيها بكم أهل وجيران
لنا على العهد لا تنتهي عزائمنا
عن نصرة الحق أحداث وازمان
مررت علينا الليالي رعي عابسة
وأشرق الصبح منها وهو ضحيان
ونحن عندكم في خير منزلة
وانتمو عندنا للمسين إنسان

قياسير الدرس على حسب الخطوات الآتية :

أولاً : التمهيد : ويتناول ثلاثة أشياء ، هي :

(١) استلة تتثير نشاط التلاميذ ، وتهبوا ، أذماهم إلى موضوع الدرس :
مثل :

(١) من كتاب التوجيه الفنى ط ٢ - ص ٢٣٦ - ٢٤٢

- من يعرف منكم الأوطان العربية ؟
- بين هذه الأوطان روابط تربطها ، فما هي ؟
- لهذه الأوطان عدو مشترك ، فمن هو ؟
- ماذا يجب على الأوطان العربية لتنقلب على عدوها ؟
- ماذا تم بين مصر وسوريا في فبراير سنة ١٩٥٨ ؟
- كيف استقبل المصريون والسوريون هذه الوحدة ؟
- قم هذه الوحدة زعيماً ، فمن هما ؟

(ب) شرح مناسبة القطعة : بعد الاستلة السابقة ونحوها يتحدث المدرس في المائني الآتية ، أو يعالجها في صورة استلة ومناقشة : فرحة التقطرين - تردد الحديث عن هذه الوحدة في الإذاعة والصحف وعلى الألسنة كتابة الافتتاحات - انشاء القصائد - الاناشيد - الاغاني .. وذلك كله للتعمير عن هذه الفرحة .

ثم يذكر المدرس أن من الشعراء الذين تأثروا بهذه الوحدة ، ونظموا فيها شعرًا يعبر عن فرحتهم ، وعن فائدتها للقطرين ، وللغرب جميـاً ..
الشاعر أحمد رامي *

(ج) تعريف موجز بالشاعر *

ثانياً : عرض القطعة :

ويكون ذلك بتوزيع أوراق على التلاميذ طبعت فيها القطعة ، أو بارسال عدم إلى موسماها من الكتاب المقرر ، أو بعرضها مكتوبة على سبورة اضافية بخط واضح جميل .. وهذه أمثل الطرق *

ثالثاً : قراءة القطعة :

وبعد المدرس ، فيقرأ القطعة قراءة نموذجية ، مراعيا الثاني والوضوح وتمثيل المعنى ، ثم يطلب إلى بعض التلاميذ قرائتها ، على أن يقرأ كل

تتميّز جزءاً ، وإن يصحح المدرس ما يقع فيه التلاميذ من أخطاء في القراءة ، وإن يعيد التلاميذ قراءة القطعة أكثر من مرة ، حتى يحسنوا قرائتها .

وأيضاً : مناقشة عامة :

وأساسها أن التلاميذ أو أكثرهم لا يفهمون شيئاً من النصية بعد هذه القراءات ، فيحسنون أن يختبر المدرس مدى ما فهموه ، وإذا لم تؤد هذه القراءات المكررة إلى فهم التلاميذ شيئاً من محتوى النصية ، فيليس لهذا تنسيير إلا أن النصية أعلى من مستوى التلاميذ ، وأنها لا تناسبهم .

وطريقة هذه المناقشة أن يوجه المدرس إلى التلاميذ بعض الأسئلة في الانكشار البارزة الواضحة من النصية ، وليس من الضروري أن يتلزم المدرس في هذه الأسئلة ترتيب الآيات ، لأن المترى في القصائد قد تتكرر أو تتجدد غير مرتبة ترتيباً منطقياً .

أسئلة المناقشة في هذه النصية مثل :

- ١ - تحدث الشاعر في هذه الآيات عن مظاهر الفرج في الحادائق ..
ما هذه المظاهر ؟
- ٢ - في أي الآيات أشار الشاعر إلى قوة العزيمة ؟
- ٣ - افتخر باهل الشام جيران لهم ، فمن هؤلاء الجيران ؟
- ٤ - تحدث الشاعر عنما أصاب القطرين من مظالم الاستثمار ، وعن زوال هذا الاستثمار ، فماذا قال ؟
- ٥ - بين الشاعر منزلة كل من المصري والمصري في قلب أخيه . وضع ذلك ؟ .

خامساً : الشرح التفصيلي :

وطريقته أن يقسم المدرس النصية وحدات منوية ، ولالتزام بعدد محدد من الآيات في التقسيم . ويمكن تقسيم هذه النصية أربع وحدات من :

•

الوحدة الأولى : وتشمل الآيات الثلاثة الأولى .

الوحدة الثانية : وتشمل العيدين الرابع والخامس

الوحدة الثالثة : وتشتمل الـبيـت السادس .

الوحدة الرابعة : وتشمل البيت السادس

ثم يعالج المدرس كل وحدة من هذه الوحدات ، متبعا الخطوات الآتية :

- (١) يطلب الى احد التلاميذ ان يقرأ الوحدة المطلوب شرحها .

(ب) يشرح ما فيها من مفردات لغوية صعبة . وطريقة هذا الشرح ان يعرض الكلمة في جملتها ، او جملة من عنده ، او في سؤال سهل تتناولها صيغته ، ويسأل التلاميذ عن معنى الكلمة ، ويسجل المعنى على السبورة الأصلية ، واذا كان مرجع التلاميذ هو الكتاب المقرر ، وكانت الآلآفيات مشرورة فيه فلا داعي الى تسجيلها على السبورة .

(ج) يوجه المدرس الى التلاميذ عدة أسئلة جزئية ، تتناول عناصر الفكرة في الوحدة .

(د) يطلب من بعض التلاميذ صياغة المعنى العام للوحدة في عبارة متداولة .

(هـ) يوجه انتظار التلاميذ الى بعض التعبيرات التي يسهل عليهم تدفق جملتها ، ولدرارك المسر في تسميعاتها ، ويناشئهم مناقشة سهلة توضح توازي هذا الجمال ، مع عدم التعرض لمصطلحات البلاغية ، ومع الاقتصار على الانواع السهلة الواضحة .

نفي الوحدة الاولى من هذه القائمة :

يقرؤونا احد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : ربوع - نشوان - شجنة مفارسها - بندى - ثنيان .

أين هذه الروضة التي ينادي بها الشاعر ؟ بم وصفها ؟ ماذا يسمع فيها ؟ ما حالة الطيور ؟ كيف كان منظر القصوب ؟ اذا كانت الفصون تهتز في

رأى الشاعر ؟ ما الأسباب الحقيقية لتماين اغصان الاشجار ؟ بم وصف الشاعر
شمار الحديثة ؟

كرر الشاعر الكلام عن الفصون ، فماذا قال ؟
وبعد هذه الأسئلة يطلب إلى بعض التلاميذ صياغة معنى هذه الآيات
الثلاثة ، وسيكون ذلك أمرا سهلا بعد هذه الأسئلة الجزئية ، وسنجد لهذه
الصياغة حظا من الخصب والاحاطة ، وقوة التماسك وصحة التعبير .
وفي شرح الوحدة الثانية :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : تاءت - عز - تثنى -
احدات .

ثم يوجه الدرس إلى التلاميذ الأسئلة الآتية وما يماثلها :
من الذين يناديهما الشاعر ؟ ومن افتخرت مصر ؟ من أولئك الأهل
والجيزان ؟ ماذَا كسبوا ؟ ما المهد الذي بين مصر وسوريا ؟
ماذَا قال الشاعر عن هذا العهد ؟ بم وصف الشاعر عزيمة المصريين
والسوريين ، كيف تتفقوا شدائداً الزمن ؟
وبعد هذه الأسئلة ، والاستماع إلى أجابتها - يطلب للدرس إلى بعض
التلاميذ أن يصوغوا معنى البيتين في عبارة متراوحة .

ثم يلتفت الدرس إلى التعبير بكلمة « اخوة » ويقول لهم : كان من
الممكن أن يقول الشاعر : يا إبناء الشام ؟ أو يا أهل الشام ، فاماذا عدل
عن هذا التعبير ، وقال : يا لحوة الشام ؟ وأى التعبيرين أحسن ؟ ويسافر
الناشرة من تفضيل التعبير بكلمة « لحوة » لأنها تعبر بما بين الشعبين من
رابطة قوية في النسب والتقارب ، هي رابطة الاخوة .

وفي شرح الوحدة الثالثة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمتان : عايسة ، ضحيان ، ثم
يلقى الدرس أسئلة مثل :

يتحدث الشاعر عن ماض مشترك بين مصر وسوريا ، فما هو ؟

بم وصف الشاعر هذا الماضي ؟ كيف كانت حياة النطرين في تلك الفترة الماضية ؟ لماذا كانت حياتهما في تلك الفترة حياة بؤس وذلة ؟ .. .
كيف تغيرت هذه الحياة ؟ لأن الفضل في هذا التغيير ؟ ما الذي يمثل اشراق الصبح في حياة النطرين ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ صرخ معنى البيت :

ثم يوجه المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « عابسة » ، ويدرك لهم أن الشاعر يريد وصف البياني الماضي ، وحالاتنا فيها ، وكان يستطيع أن يقول مثلاً : وهي مظلمة ، أو ونحن أذلاء ، فلماذا عبر بجملة « وهي عابسة »؟ وستؤدي هذه المنشطة إلى أن هذه الجملة تمثل الفترة الماضية في صورة شخص غاضب مقطب الوجه ، كثيب المنظر ، لا يستريح الإنسان إلى رؤيته ، ولا يرغب في عشرته .

ثم يطلب المدرس إلى تلميذه ربط هذا البيت بالوحدة التي قبله .

وفي شرح الوحدة الرابعة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح كلية « إنسان العين » ثم تلقى الأسئلة الآتية وما يماثلها :

بين الشاعر منزلة المصريين في قلوب السوريين ، فما هذه المنزلة ؟
وصور ايضاً منزلة السوريين في قلوب المصريين ، فكيف صورها ؟ .. .
ما فائد إنسان العين ؟ بم شبه الشاعر مكانة السوريين عند المصريين ؟ .. .
قصد الشاعر في هذا البيت أن يزيد من تكريم السوريين ، فكيف هذا ؟ .. .

وبعد هذه الأسئلة يكلف المدرس بعض التلاميذ شرح البيت .

تم يسأل المدرس : لو وضع الشاعر جملتي : « ونحن عندهم » ،
« وانتم عندها » - كل منهما مكان الآخر ، فهل يتغير المعنى ؟ .. .
وستسفر المنشطة عن أن التعبير الجديد يفيد أن المصريين يفتخرون
على السوريين في الشطر الثاني : « ونحن عندهم للعين إنسان » ، والشاعر
لا يريد هذا .

رسالة : تحفظ القطعة التي افكارها الأساسية :

يعود المدرس بتلاتهذه إلى القطعة ، ويناقشهم في الأفكار العامة التي تضمنتها ، ويطلب اليهم إقتراح معايير مناسبة لهذه القطعة . ومن الميسور أن يصل بهم إلى المعايير الآتية ، أو ما ينالها :

- ١ - مظاهر غرب الطبيعة في سوريا (للابيات الثلاثة الأولى) .
 - ٢ - قوة وتناسفان (للبيتين الرابع والخامس) .
 - ٣ - ذل الماضي ، وعز الحاضر والمستقبل (للبيت السادس) .
 - ٤ - تكريم وتحية (للبيت السابع) .

سایر قراءات اخیر:

يطلب المدرس الى بعض التلاميذ قراءة القصيدة ، مع الاعتنية بضخمة الاداء و تقميل المعنى ..

ثانياً : مناقشة التثبيت والمراجعة :

لهم اشرك الشاعر الحدائق في الاحتفال بالوحدة ؟

* الأداء الشعقيّة لِأغانٍ ورقصٍ ، خالن الغناء والرقص في الابيات ؟

ـ في اقتراح سوري ، من ورقة مقاومة الشدائد ، وضع ذلك .

فـِي هـَذـِي الـَّوـْبـِيـَكـِ بـِيـَسـِ سـَهـِيـَكـِ الـَّكـَلـَمـِ عـِنـِ السـُّورـِيـَنـِ وـِالـَّمـَصـِرـِيـَنـِ مـَعـِا ؟

أي أبيات هذه سمعت يسراويل؟

10. The following table gives the number of hours worked by 1000 workers in a certain industry.

تسعاً : حفظ القافية :

ويكون هذا الحفظ عادة خارج المصل ولكن على المدرس أن يصر على التلاميذ بالحفظ ، ويشجعهم عليه ، لأن يقول للتللاميذ : أعتقد أن بعضكم

قد حفظ شيئاً من النقطة ، فمن يلقى شيئاً منها ؟ ولعل هذه المحاولة تؤدي إلى شيء من حفظ النقطة .

فاغراء المدرس التلاميذ بالحفظ ، وتمدد التلاميذ له – من أهم عوامل الحفظ ، كما سنوضح ذلك فيما يلى :

طرق الحفظ والعوامل التي تساعده عليه

للحفظ طرق متعددة منها :

١ - **الطريقة الكلية** : وهي التي يحاول التلاميذ فيها حفظ النقطة ككلها دفعة واحدة ، بتكرارها مرات متتالية في جلسة واحدة أو في جلسات .. حتى يحفظوها .

ومن مزايا هذه الطريقة : أنها تجعل التلاميذ مستجعماً لأطراف معانى وأفكار النقطة ، قادراً على تذكرها بسهولة . ولكنها لا تصلح إذا كانت النقطة صعبة الاندماج ، أو غامضة المعانى ، أو طويلة ، أو إذا كان التلاميذ صغاراً .

٢ - **الطريقة الجزئية** : وهي التي يحاول التلاميذ فيها حفظ النقطة جزءاً جزءاً بيتاً أو أكثر . ويجب اتباع هذه الطريقة في الحالات التي لا تصلح فيها الطريقة الكلية في الحفظ .

ومن عيوبها : تقطيع وحدة النقطة المحفوظة مما يجعل مستوى الحفظ في أجزائها غير متساو ، فينحو في بعضها وبعض في البعض الآخر ، ولا يصبح الارتباط بينها تماماً ، فيصعب استذكارها جملة .

٣ - **طريقة الجمع بين الطريقتين الكلية والجزئية** : وهي التي يحاول التلاميذ فيها حفظ النقطة جزءاً جزءاً ، ثم حفظها بعد ذلك جملة واحدة أو حفظها جملة ، ثم تكرار حفظ الأجزاء الصعبية منها .

٤ - **طريقة المحو التدريجي** : وهي طريقة مشوقة ، مثيرة لانتباه

اللهم ، وتقديرهم ، ومناقشتهم بعضهم بعضاً ، ولابد فيها من كتابة النص على السبورة .

وأشهر أنواعها نوعان :

١ - طريقة المحو من الكل : وتعنى أن يقرأ المدرس القطة كلها مرات قراءة جيدة ، وشرحها لللهم ، ثم يمحو بعض الألفاظ ١ والتراكيب متفرقة في القطة ، ويطلب من التلاميذ تذكرها وذكرها ، وسيحصل على التلاميذ ذلك من السياق أو من القافية ، ويتم بذلك حفظهم القطة .

٢ - طريقة المحو من الجزء : وتعنى أن يقرأ المدرس القطة ، ويشرحها كما سبق ، ثم يمحو جزءاً معيناً منها ، كالبيت الأول ، أو البيتين : الأول والثاني .. ومكذا ، أو يمحو الشطر الأول من البيت الأول ثم الشطر الثاني .. ومكذا ، ويطلب منهم التسميع .

والطريقة الأولى أفضل ، لأن انتباه التلاميذ فيها يكون عاماً شاملًا لقططة كلها ، ولأن اهتمامهم فيها يكون شديداً ، إذ يكونون في شوق إلى معرفة ما سيحموه المدرس لأنهم لا يعرفونه ، ففيها حب لاستطلاع .

اما الثانية فيكون انتباهم فيها مقصورة ومركزاً على الأجزاء الأولى التي ستحمى منها أولاً ، فيكون محدوداً في هذه الأجزاء ، وضيقاً لانه لا يثير الاهتمام ، فيحفظون في الغالب - اذا حفظوا - الأجزاء الأولى من القطة فقط .

العوامل المساعدة على سرعة الحفظ :

١ - ارادة الحفظ ، اذ يغير ارادة الحفظ وتمده لا يتم حفظ .

٢ - حب النص المحفوظ ، فكلما كان النص المراد حفظه محباً تهواه نفوس التلاميذ - كان أيسر على الحفظ .

٣ - فهم النص ، فلكي يحفظ التلاميذ ، وبسرعة - لابد ان يكون النص مفهوماً لديهم أولاً ، ولهذا فلا يجوز ان تكلف التلاميذ بحفظ شيء قبل ان تشرح لهم ، ونظمن الى فهمهم اليه .

٤ - اشتتمانه على موسيقى الانساظ ، ولذلك كان الشعر ، ثم النثر المسجوع أسهل على الحفظ من غيرهما .

٥ - سهولة وترابط عبارات النص وإنكاره ، فاستظهار العبارات وإنكار السهلة المتراپطة أسهل من استظهار العبارات وإنكار المقدمة ، والاضطربة والملائكة .

٦ - استغلال أكثر من حاسة واحدة ، وبهذا فرؤية القطعة وسماعها مما يساعد على الحفظ أكثر .

٧ - تكرار الحفظ ، فكلما تكرر حفظ النص زاد تمكنا في الذاكرة . وتوزيع مرات التكرار على فترات متعاقبة - خير من تركيزها في جلسة واحدة ، فإذا كانت القطعة تحظى بتكرارها لتنقى عشرة مرة مثلا - فالأفضل أن تكرر مرات مثلا في فترتين متتاليتين ، والفضل من ذلك الأخير أن تكرر أربع مرات في ثلاثة فترات متعاقبة . ويجب لا يزيد ما بين المفترتين على ثلاثة أيام .

والسبب في أهمية توزيع فترات تكرار الحفظ على فترات - لا يسامم الذئن ، وإن يأخذ فرصة للاستجمام واستقرار الأنفاس وال manus فيه . ثم هو في حالة الراحة من الحفظ لا يكون في حالة كسل ، بل يستمر في نشاطه ويفعله ، لذلك يقول الأوروبيون : « إننا نتعلم السباحة في الشتاء ، والجرى على الجيد في الصيف » .

وقد أجرى أحد الأساتذة التجربة الآتية ، أيختبر العوامل المختلفة التي تساعد على الحفظ أو تقويه :

اختار انتقى عشرة كلامات ثلاثة مهمة (لا تستعمل) مثل :

« ضفع » و « غاج » و « شلص » ، وكتبها على السيوره ، وطلب إلى التلاميذ أن يكرروها ، حتى يحفظوها مرتبة ، وأن يحصوا مرات التكرار ، وكانت النتيجة أن استحسنوا الحفظ على معظم التلاميذ ، ونجح بعضهم في حفظ الكلمات مرتبة ، بعد تكرارها أكثر من عشر مرات .

ثم انتقل الأستاذ إلى انتقى عشرة كلامات ثلاثة ، لها معان مفهومة ،

فحفظها التلاميذ بعد تكرار قليل ، ومنهم من حفظها بعد تكرارها مرتين فقط .

ثم انتقل الى جمل مفهومة المعنى ، تختلف من اثنى عشرة كلمة ، فحفظها التلاميذ بمجرد نظرهم اليها .

وهذه التجربة تبين ان حفظ الاناظ التي ليس لها معنى مفهوم يحتاج الى جهد شاق وكثرة تكرار ، وان حفظ الاناظ المفردة المفهومة المسائي ، ولكنها غير متراقبة يحتاج الى جهد قليل ، اما حفظ الاناظ في تركيب عبارات مفهومة فيحتاج الى جهد اقل (١) .

(١) الموجه النفسي : ص ٢٤٣ ، ٢٤٤ .

ثالثاً : النصوص الأدبية

لا يشك أحد في أن الأدب في مواد الدراسة ، بالنسبة المفرد - تقد
اختصن بارعاف الحس وصدق الواقع وتهدیب الشعور والوجدان ، ومسو
يشارك غيره من مواد الدراسة في تكوين الشخصية ، وتجهيز السلوكي العام ،
وإعداد النفس للحياة .

وهو بالنسبة للجماعة ، موظف لهم ، رافع شأن الأمم ، مفضى إلى
الحياة الأفضل في طريق الحق والخير والجمال .

فالأدب - لكل من الفرد والمجتمع - يترى العقول - وهو يوجهها -
بالمعرفة والتثاقفة ، ويغذى القلوب - وهو يستهويها - بالعاطفة والشعور ،
 فهو أبعد أثرًا في النفس من غيره من سائر المواد الأخرى ، وأهذا يجب في
اختيار نصوصه الحرص والدقة والاتزان حتى لا يأتي بغير المقصود منه (١) .

واللاميد في مرحلة المراقبة في المراحلين الاعدادية والثانوية يكونون
أشد حاجة إلى الأدب يلطف جفاف الحياة ، ويخفف ثقل المواد الدراسية
المعلمية ، ويطبعهم على ثقافت المصور ، ونوازع النفس البشرية والطبيعة
الإنسانية .. فهو يشبع بالعلم والمعرفة ، ويروع ويمتع بالفن والجمان فيه
في آن واحد .

معنى النص الأدبي :
النص الأدبي هو قطعة من النثر الفني أو الشعر تتضمن على فكرة

(١) راجع أمثلة في أثر الأدب على الأفراد والشعوب في : الموجه
الفنى ج ٢١ ص ٢٥٥/٢٥٥ وق مذكرة كتابنا « غایات الأدب في مجتمعنا
المعاصر » وفي غيرهما من أهميات كتب الأدب القديمة المحرفة .

متکاملة أو عدة انکار متراپطة ، وتختار الدراسة لغرض معین . ويفصل
الشعر في النصوص الأدبية على النثر لموسيقاه ، ولما يشتمل عليه من
خياله توظف الماء ، وسموته خلقه والاختزان الذكرة له مدة أطول ،
فيشتد تأثيره في النفس : في الاحساس والتذكر والتعبير ، وتأثيره على
الآخرين .

أغراض دراسة النص الأدبي :

يدرس النص الأدبي اما ذاته اي للتذوق جماله الللنطل والمعنى //
واما لامرازنة بيته وبين نص آخر ينحدر منه في الغرض ، واما لدراسة تاريخ
الأدب او الترجم من خلاله ، واما لاستخلاص قاعدة بلاغية او نحوية او
املانية منه ..

وتحتفل طريقة تدريس النص الأدبي باختلاف الغرض من عرضه على
اللاميذ .

أغراض دراسة النصوص الأدبية دراسة تقوية :

- ١ - ترقية اساليب التلاميذ في الحديث والكتابة بامدادهم بالالفااظ
الجيدة ، والاساليب الفنية الراقية ، فيتقنون بها في التعبير والتحرير .
- ٢ - تعزيذهم الالقاء المؤثر المغير الصور ، باخراج الالاظاف من مخارجها
الصحيحة ، ومراعاة الوقت في مواعظه ، وتنبیل المعانی بتغيير ثبرات
الصوت وملامح الوجه ، وشيرات اليد او الراس بحسب القائم .
- ٣ - تهذيب اخواهم بجمال التعبير ، وتوسيع دائرة خيالهم بروعة
التصوير ، وارهاف حاسة السمع فيهم ، وتدريبها على تمييز دقائق النغم
بموسيقى الشعر .
- ٤ - تقويم الأخلاق وتهذيب السلوك بما تتضمنه النصوص الأدبية
من حكم وآداب . والامر لا تنبع بما لديها من قوى مادية يقدر ما تنبع

بما تديها من مبادىء، وقيم خلقتية . وكم صنع الأدب من أحداث التاريخ
الكبيرى *

٥ - اراحة أذاعان التلاميذ من اشتغال الدراسة العقابية او العملية الجافة -
بالانتاج الأدبي الرفيع الذي يطمن النفس وينعشها ، ويهدى الرجدان ،
ويرفق الشعور ، ويبصر فيه التلاميذ حياتهم ، ويهسون وجودهم ويستrophون
نسمات الحرية في الرأى ، والانطلاق في التفكير .

**اسس اختيار النصوص الأدبية :
ما ينبغي في اختيار النصوص :**

١ - ان تتشرع بحيث لا يستقل الشعر بها جميا ، بل يضاف اليه
النثر بتنوعه من قصة ومسرحية ومقال وخطبة ، ومن قرآن كريم واحاديث
شريفة .

٢ - ان يشتمل النص على الفاظ عذبة طيبة ، وعبارات ملائمة غوية ،
تنمى العقل وتربى الذوق وتتوظف المعاذهنة .

٣ - ان يكون النص ملائما لمستوى التلاميذ العقلى واللغوى في معناه
 بحيث يستطيع التلاميذ - بعد شيء من التفكير - فهمه في ضوء معارفهم
 وشروطهم اللغوية السابقة . وإذا أضفت النص اليهم جديدا من الآفاق -
 فليكن بالقدر الذي لا يصبح به قيادة على عقولهم يحول دون فهم النص
 وتخويفه .

٤ - ان تكون النصوص مرتبطة الواقع حياة التلاميذ وما يجري في
 مجتمعهم من أحداث عامة ، حتى تكون ممثلة للعمر ، مميزة لخصائص
 الحياة ، موضحة لانعكاسات البيئة والثقافة ، ليدركوا قيمتها من الناحية
 العملية فيقيروا على دراسته في شوق .

٥ - تختار النصوص - ما امكن - مرتبطة ب موضوعات دراسية مقررة
 في المواد الأخرى ، فتختار منها قصيدة حافظ في زلزال « مسيينا » أو شوقي
 في زلزال اليابان - بمناسبة موضوع الزلازل في الجغرافيا .

طريقة تدريس النص الأدبي :

ينبغي أن يمر المدرس في دراسة النص الأدبي في الخطوات الآتية :

١ - التمهيد :

ويكون بحسب ما يرآه المدرس من التقديم ملائماً للتلמיד ، مثيراً لانتباهم واهتمامهم ، محققاً للغرض من دراسة النص وفهمه وتقوته ، ويربط معلوماتهم التقديمة التي لها علاقة بالنص بالمعلومات الجديدة التي سيعرضها في النص الجديد .

وعلى المدرس أن يتلزم في كل تمهيد حد الوسط فلا يطول ولا يقصر . وبدد أن ينتهي المدرس من التمهيد – يخرجهم بموضوع الدرس ، ويدونه على السبورة ، ثم يتحدث حديثاً موجزاً عن الأديب صاحب النص ، ويشير إلى الجو الذي قيل فيه النص ، والمناسبات والظروف التي دعت إلى إنشائه ، ثم يتحدث عن مضمون النص بوجه عام ، غير متعرض للحقائق التاريخية الخاصة بالشاعر أو الكاتب إلا إذا كانت ذات علامة وتنمية بموضوع النص .

٢ - القراءة الصامتة :

يكلف المدرس التلاميذ بقراءة صامتة خاطفة ، للتعرف على الأنكار الرئيسية فيها وتدوينها في كراساتهم ، ولتحديد الكلمات والعبارات الصعبة ، والكلمات والعبارات ذات الأهمية في النص .

٣ - القراءة الجهرية التموزجية :

بعد ذلك يقرأ المدرس النص قراءة واضحة معبرة ، ليتبه التلاميذ إلى طريقة الإلقاء الجيدة ، وإلى ما اشتغل عليه النص من معان ، لأن حسن الإلقاء ينفي في فهم المعنى ، وليحسوا بالجرس الموسيقى للنص وما فيه من ايقاع . ثم يقرأ تلميذ أو تلميذان . وإذا كان النص طويلاً فلا مانع من تقسيمه قطعاً تمثل كل منها مجموعة من الأنكار والمعانى ثم تقرأ كل قطعة على حدة .

٤ - شرح النص :

يقسم المدرس النص إلى وحدات فكرية ، ويكتب منها على سبورة اضافية أو على سبورة الفصل ما يمكن شرحه في وقت الدرس ، مستوحيا من التلاميذ عنوانا لكل وحدة . ويأخذ المدرس في شرح هذه الوحدات وحدة وحدة ، فيعيد قراءة الوحدة ، ثم ينالش التلاميذ مناقشة عامة في معنى المفردات والعبارات لاصحية فيها . ومن الواجب الاستعانة بالتلاميذ في ذلك كلما كان ذلك ممكنا . ولا يتمنى المدرس الربط بين كل وحدة فكرية وأخرى حتى تتضح للتلاميذ الوحدة العضوية في النص .

وبعد الانتهاء من الشرح الاجمالي للنص فكرة ولنطأ ومعنى – ينتقل المدرس إلى الشرح التفصيلي ، ومناقشة الجوانب الجمالية فيه ، غالباً يترك لفظاً يؤدي معنى اضافياً إلا أنه عليه ، كما يتبينه على ما في النص من أساليب بلاغية ، أو محسنات بدبيعة ، أو إشارات تاريخية ، أو جغرافية ، أو عملية ، مما يلقي ضوءاً على النص ويساعد على فهمه دون زيادة ، حتى لا يضيع الوقت ويتشتت انتباه التلاميذ . وفي المرحلة الاعدادية تناقش الصور الجمالية في بيسر وسهولة دون تعرض للمصطلحات . أما في المرحلة الثانوية فلابد أن تناقش في النص القيم الجمالية بما فيها من مقاييس تقطيبية ، ومع الاشارة إلى المصطلحات البلاغية .

٥ - مرحلة التتحقق والنقد :

إذا غرغ المدرس من الشرح التفصيلي التحليلي لأبيات التصبيدة عاد ليطلب من تلاميذه أن يتأملوها جملة ليوجهوا إليها نقداً عاماً بغير ازعاج القوة والضعف فيها ، وما استندت عليه من صور الجمال من تشبيهات واستعارات ومحسنات بدبيعة . . . الخ ، ودرجة ذلك كله من الوجهة الفنية .

٦ - القراءة النموذجية الثانية :

ثم يقرأ المدرس النص بعد ذلك مرة أخرى ، ويترؤّه التلاميذ من بعده ،

ليصلحوا - بفضل فهمهم النص - أخطاءه في القراءة الأولى ، وفضل حتى نهاية الرحلة الاعدادية أن يقرأ التلاميذ النص بيتهما بيته أو شطراً ، قراءة جماعية ، عدداً من المرات ، يتأكد المدرس بعد ما أنهم يتبعون النص قراءة صحيحة مضبوطة غير ملحوظة .

٧ - الناقشة العامة في النص :

ثم يناقش التلاميذ في النص مناقشة عامة ، يتطلب من بعضهم شرح بعض الأبيات وصياغة معاناتها في عبارات مبتكرة لا تقتصر على وضع الكلمة مكان أخرى ، أو يسألهم عن العلاقة بين كل بيت وما قبله ، أو عن الجمل بيت في النص مع بيان السبب ، وعن الفرق بين أسلوب النص وأسلوب آخرى تؤدى المعانى نفسها ... الخ .

نموذج للتنوّق الأدبي في نص كامل (١) (٢)

نفرض أن هذا النص هو قول البحترى في وصفة الربيع :

- ١ - اتاك الربيع الطلق يختال ضاحكا يجيء يأنقاس الأحبة تماما
- ٢ - وقد نبه التبوروز في غصن الدجى وكان قدى اللعين اذ كان محroma
- ٣ - يفتقها برد الندى فكانه عليه كما نشرت وشيا منتمما
- ٤ - فمن شجر رد الربيع اجلسه ببيث حديثا كان قبل مكتما
- ٥ - احل ثابدى للعيون بشاشة اوائل ورد كن بالأمس نوما
- ٦ - ورق نسيم الربيع حتى حسيته من الحسن حتى كاد ان يتكلما

فالطريقة التي يسلكها أكثر المدرسين في تنوّق هذا النص ، تتوجه إلى

(١) الوجه الثاني ط ٢ ص ٢٧٤ وما بعدها .

(٢) تتبّه يضافت هذا الدرس النموذجي إلى دروس البلاغة أيضا لأن كلّا من الأدب والبلاغة يطلبـه .

استخراج ما فيه من الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية ،
وهذه سمة النهج العلمي *

ونتيجة هذه الطريقة في تدفق هذا النص أن يصل الطلاب إلى :

١ - أن في البيت الأول استعارة مكتبة في « الربيع » أو تصريحية في
« يختال » *

٢ - وأن في البيت الثاني استعارة مكتبة في « التبیروز » وـ « أواخر
ورد » ، أو استعارة تصريحية في « نوما » ، وأن بالبيت - كذلك - سطباتنا
بين « نبه » و « نوما » *

٣ - وأن في البيت الثالث تشبيهاً بين تشقق الزهر وانتشار الراحة ،
وبين بث الحديث *

٤ - وأن في البيت الرابع استعارة تصريحية في « لباسه » ، وتشبيهاً
بين الشجر المورق للزهر والوشى المنعم *

٥ - وأن في البيت الخامس استعارة تصريحية في « أحل » و « محرا » ،
ومقابلة بين شطري البيت *

ذلك هي للغاية التي يتوجه إليها أكثر المدرسين ، ويقتلون بها فيما
يعرضون له من ألوان التدفق *

ويديهي أن هذه الطريقة فيتناول هذا النص لم تمس للذوق الأدبي ،
ولم تكشف عن سر من أسرار الجمال ، ولم تزد على تسمية « الألوان البلاغية
وتحديد نوعها » ، وإن تصلنا بما تنيّص به نفس الشاعر من الابتهاج بمقيم
الربيع ، والاحساس بجماليه وروعته *

اما الطريقة السليمة التي دعو إليها في تدفق هذا النص فتحتلت عن
الطريقة العلمية السابقة في أمررين جوهرين :

أولهما : أنها لا تكتفى بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية ، ولكنها
تغريناً بمتابعة النظر إلى هذه الصور ، ذاتها ما تتطوى عليه من أسرار

الجمال ، ونستوتحى ما ثبعته في النفس من تأثير وانفعال وتدعوتنا أن نسأل : لم أثر الشاعر هذه الكلمة المستمرة ؟ وأى غرض حقته بهذا التصنيف ؟
ثانيةهما : أنها تلتئم لهذا التذوق مجالات أخرى في النص لا تتصل بالصور البلاغية الأصطلاحية .

ففي هذا النص مثلا :

- ١ - ذكر الشاعر قد حرص على أن يكون منه من يشاركه في اجتلاه الربيع ، فاتى بكلمات الخطاب في أول حديثه ، ليتبناه هذا الرفيق وكأنه يزور إليه المشرى بحلول الربيع ، ويدعوه إلى الاحتقاء به ، والإبتهاج بمقدمه .
ونحن نعلم أن الإنسان تزداد متعته بالماضي المسارة إذا كان منه من يتبادله الشعور بهذه المتعة .
- ٢ - وتعريف الربيع (بالـ) المهدية ، يفيد أن للنفس الفا بهذا الفصل ، وإن التصريح به يذكرها بما تمده فيه من جمال وحياة .
- ٣ - ووصف الربيع بكلمة « الطلق » يوحى بمعنى الحرية التي تتضمنها الطبيعة على الناس ، فهم أيام الربيع أحجار فيما يتذكرون من مأسي لا يتقددون بما خفت منه أو شغل ، وهم أحجار – كذلك – في سعيهم لانتساعهم المترافقون بها للهجير أو الزهرير ، أو الأمطار وأحوال الطريق .
- ٤ - وجملة « يختال ضاحكا » تصور الجو النفسي الشاعر ، وكذلكها صدى لما يتزدد في نفسه من حفقات الفرحة والبهجة بالربيع ، كما تصور أرجاء الكون ، وقد تزدادت بالبشرى المسارة ، وتنتفقت بالحياة الهائمة الباشمة .
- ٥ - وينثر الربيع آيات تحسه على الكون سافرة ، وأضحته « الدالة ، قوية التعبير ، فيتخيل الشاعر الربيع يكاد يتكلم ويقصص ويبين .
- ٦ - ويندو احساس الشاعر بتلك الحياة الناشطة في الربيع ، فيتخيل الأزمار التي تتعطر الجو باريجها كائنات بشرية ، كانت بالامس تنطف في نوم عميق ، فايقظها الربيع في عشق الليل ، أم يمهلها حتى الصباح ، ل تستقبل

النهار منذ الباكر ، وقد استكملت بجهتها واختت زينتها « فلا يفوتها شيء من جمال النهار وضيائه »

٧ - ولننظر الى تعبير الشاعر « أوائل ورد » لترى كيفية استجابت بواكير الأزهار ، وأجابـت داعـي الربيع سريـعة نـاشطة ، فـتنـبـهـت تـطلعـهـ اليـهـ وـترـفـ حـوـالـيـهـ ، مـذـ لـتـفـ يـهـاـ نـسـيمـهـ ، وـطـافـ بـهـاـ مـوكـبـهـ

٨ - ولنـسـأـلـ أـنـفـسـنـاـ : لمـ آثـرـ الـبـحـثـرـيـ كـلـمـةـ «ـ نـوـمـ »ـ وـكـانـ لـهـ عـنـهاـ مـنـدوـحةـ إـلـيـهـاـ ، صـاـيـلـيـنـ بـالـأـزـهـارـ ، وـلـيـسـ شـاعـرـنـاـ مـنـ يـضـيـقـونـ بـالـقـافـيـةـ الـحـكـمـ ، فـيـعـتـسـفـ قـافـيـةـ ظـاهـيـةـ ؟ـ

وـماـ اـسـهـلـ أـنـ تـبـيـنـ أـنـهـاـ لـكـلـمـةـ الـدـقـيـقـةـ الـمـخـاتـرـةـ ، أـصـابـتـ مـكـانـهـاـ وـصـادـفـتـ مـوـقـعـهـاـ الـمـهـدـ لـهـ ، فـالـصـورـةـ — فـإـطـارـهـ الـعـامـ — زـعـرـ كـانـ غـافـلاـ عـنـ مـحـانـ الـحـيـاةـ ، ثـانـيـةـ عـنـهـ عـيـونـهـ ، مـطـبـقـةـ دـوـنـهـ جـفـونـهـ غـايـقـهـ الـرـبـيعـ وـ وـنـبـهـهـ مـنـ غـلـطـتـهـ .ـ

٩ - وـكـانـهـاـ كـانـ هـذـاـ نـوـمـ عـمـيقـاـ ، يـحـتـاجـ إـلـىـ جـهـدـ فـيـ الـإـيقـاظـ ، وـإـلـىـ عـنـفـ فـيـ التـنـبـيـهـ ، فـاسـتـخـدـمـ الشـاعـرـ «ـ يـفـتـقـ »ـ بـصـيـغـةـ التـضـيـعـ لـيـحـكـيـ شـيـئـاـ مـنـ هـذـاـ الجـهـدـ المـضـاعـفـ الـبـنـولـ .ـ

١٠ - وـقدـ نـقـفـ أـمـامـ «ـ بـرـدـ النـدىـ »ـ فـيـ تـعـجـبـ وـحـيـرـةـ ، وـلـعـلـنـ ثـمـنـ فـيـ التـنـرـدـ عـلـىـ الشـاعـرـ وـلـكـارـ غـنـهـ ، وـفـقـرـتـ تـعبـيرـاـ آخـرـ ، مـثـلـ «ـ قـطـرـ النـدىـ »ـ بـدـلـ «ـ بـرـدـ النـدىـ »ـ .ـ وـرـبـمـاـ بـالـفـنـاـ فـيـ الزـهـوـ بـهـذـاـ التـعبـيرـ الـذـيـ اـسـتـبـدـلـهـ بـتـبـيـرـ الشـاعـرـ ، وـلـكـنـ سـرـعـانـ مـاـ يـتـبـيـنـ لـهـ أـنـ تـبـرـدـ هـذـاـ عـنـصـرـ اـصـيلـ فـيـ قـصـةـ هـذـاـ لـأـرـدـ الـمـفـتـحـ ، فـنـحـنـ نـعـلـمـ أـنـ الـدـفـ يـغـرـىـ بـامـتدـادـ الـنـوـمـ ، وـإـنـ الـبـرـدـ يـوـقـظـ لـلـنـوـمـ ، وـلـهـذـاـ كـانـ «ـ بـرـدـ النـدىـ »ـ ضـرـورـيـاـ لـتـبـيـهـ الـوـرـدـ النـاثـرـ تـتـبـيـهـاـ سـرـيـعاـ عـاجـلاـ .ـ

١١ - فـاـذـاـ نـفـتـقـ الـوـرـدـ ، وـانـبـعـثـ رـائـحـتـهـ تـنـفـخـ الـجـوـ وـتـمـطرـ ، وـأـصـحـتـ

أوراقه عن الوانها الأخاذة الفاتحة ، وتبدل هذا الغيب الخصب الذي تتضمن
فيه الظلوون ، واستحال جمالا سافرا يدركه الحس ، و تستمتع به النفس ،
نادى تشبيهه أبلغ وأجمل من التشبيه بالحدث ، يذبح ويمرى بعد طول
التحفظ والكتمان . فتجدد فيه النفس الإنسانية ما يطلقه شوتها ، ويفنى
تطامها ؟

١٢ - وهذا جمال الربيع يحسه الشاعر حساسا روحيا ، وإن له -
فوق ذلك - جمالا تدركه العين ، فهذا الشجر قد استعاد خضرته واسترد
نضرته ، فبذا حاليا بتلك الزينة الطبيعية الجميلة ، في تناسق وأبداع ،
كانه وتشي نسجه يد صناع .

١٣ - ولتنظر - بعد ذلك - إلى ما في البيت الخامس من الحديث
عن الاحلال والاحرام ، فتدركى صورة غريبة ، ليس لها خط من القام المحدود
بين الشجر كاسيا وماريا ، ولا تدركى كيف شط الخيال بشاعرنا هذا الشسط ،
فجعل الاحرام منظرا يتقى العين ، وإن من العيون لتفويه ، وإن كثيرا من
الظروف لتهفو إليه ، وما كان أفنى شاعرنا عن هذه المقابلة ، التي بناها على
استعارة متكلفة ، تتبادر عن الذوق !

١٤ - ولتخبر تعبير الشاعر «رق» - لا تترجم هذه الجملة بما
يمازج نفس الشاعر من السرور باعتدال الهوا ، وانقسام عواصف الشتاء ،
وكذلك تعبره بكلمة «النسيم» - فتجدهما موائمه للربيع في الرقة واللطنة
والمعذوبة .

١٥ - ولتفتف بجانب التعبير بكلمة «نعمما» - لا يوحى هذا القيد بأن
الناس هؤلا ، «الأحبة» ، الناس هادئون ، تتم عن الأمان والاطمئنان ،
وليس زفات حارة ، تتباعد عن صدر يuttle بالهموم ، ويضطرم بالأحزان ؟

وفيما - تفريغ الكلب

تجسيده :

هو علم يبحث في أحوال اللغة ، والعوامل المختلفة السياسية والاجتماعية والطبوغرافية .. التي أدت إلى نهضتها أو سقوطها في المصور المتالي ، ويبحث في حياة أعلام اللغة والأدب وأثارهم في الاتساع للغوى والآدمي .

وتاريخ الأدب لا يخرج عن كونه غرما من التاريخ العام ، ولكنه منصور على الطواهر الأدبية ، والتطورات الفكرية للأمة ، ومدى مشاركتها للأدب والفكر العالميين .

الهدف :

- ١ - دراسة ظواهر الأدب ، وأحوال اللغة في إزدهارها وانحطاطها ، وعوامل نهضتها أو سقوطها خلال المصور المختلفة ، وتنمية حب البحث عن ذلك في تفوس التلاميذ .
- ٢ - دراسة تراث المنشورين والمربزين من الكتاب والشعراء والخطباء ، وأثارهم الأدبية من نثر أو شعر أو خطابة في شتى عصور الأدب المختلفة ، لاتخاذهم قدوة للطلاب يحاكونهم ويترسّعون خطأهم .

طرق دراسته :

دراسة تاريخ الأدب ثلاثة طرق :

الأولى : دراسته على أساس الزمان ، وذلك بآن يدرس تاريخ الأدب في العصر الجاهلي انتقائيا في البيئات المختلفة ، ثم فيما يليه من المصور على هذا الوجه حتى العصر الحديث ، وفي رأى آخر - تكون الدراسة على أساس الزمان بالعكس ، اي بآن يدرس تاريخ الأدب في العصر الحديث

أولا ، ثم فيما قبله ، ومكذا تصاعديا حتى المسر الجاهلي . والأنفصل
هو الرأى الأول وهو ما يجرى به العمل حاليا .

الثانية : دراسته على أساس الكتاب يعني أن يدرس تاريخ الأدب
في بيئته من البيئات طوابيا في المصور المختلفة ، فيدرس الأدب في بيئته الجزرية
العربية مثلاً منذ المسر الجاهلي حتى اليوم ، أو في بيئته العراق أو الشام
أو مصر أو الأندلس .^{٣٦} كل ذلك يعني أن يدرس الأدب في بيئته الجزرية
وقد تدرس ظاهرة معينة من ظواهر الأدب مرتبطة بيئته معينة مثل :
أدب المهاجر الأمريكية في الشمال أو الجنوب ، أو مرتبطة بشخص معين ،
مثل : أدب الغربة عند شوقي ، أو أدب المحن عند البارودي .^{٣٧}

الثالثة : دراسته على أساس نون الأدب المختلفة ، يعني أن يدرس
عرض كالشعر السياسي في شتى المصور وشتى البيئات ، ومكذا لا يقتصر
الآخر .^{٣٨}

ولاشك أن الطريقة الأولى وعلى الرأى الأول فيها بالذات - هي
النسبة الطرق لتدريس تاريخ الأدب ، لأنها أيسر على الطلاب وقد لا يحتاجون
معها إلى غيرها من الطرق على عكس غيرها ، كما أن غيرها يتطلب دراسته
لرقيقة والعالية المتخصصين الذين ابتكروا دراساتهم على الطريقة الأولى
ليسرعا وقرب مأخذها ومناسبتها للمبتدئين .^{٣٩}

فمن يدرس ؟

تحتاج دراسة تاريخ الأدب إلى نسخ لغوى ، يتمثل في قدرة الطالب
على فهم النصوص فيما جيدا ، وبعينه على ذلك امتلاكه ثروة لغوية ،
كذلك تحتاج دراسته إلى نسخ عقلي ، يتمثل في قدرة الدارس على البحث
والاستقراء للنصوص والاستنباط واصدار الأحكام الأدبية عليها ، ومدى
النسخ وذلك لا يتوافران إلا لطلاب المرحلة الثانوية .^{٤٠} فلا يتحقق دراسة
تاريخ الأدب إلا بما بهذه المرحلة .^{٤١}

تطور تدريس تاريخ الأدب او تدريس تاريخ الأدب بين القديم والجديد :-

أولاً - تدريس تاريخ الأدب فيما :

كان تدريس تاريخ الأدب في المدرسة القديمة يعتمد على حشو مناهجه بال الموضوعات النظرية . فمثلاً كان منهج السنة الأولى الثانوية - حين كانت المرحلة الثانوية خمس سنوات - يدرس موضوعات : الأسلوب الجيد والأسلوب الركيك ، وتأثير الأدب بالبيئة ولذاته والحكم .. الخ .

وكانت هذه الموضوعات تستثير بعدها بعضاً من المعلم والتلميذ طائفة على المادة الأدبية ، التي كان الفرض من المروض منها أن تكون مجرد تطبيق على تاريخ الأدب ، وشواهد على أحكامه ، لا أن تتحقق النهاية من التحقق الجمالي ، مما صرف التلاميذ عن الأدب ، وادت كثرة الموضوعات والترجمات إلى الاتساع عن تتحقق الأدب والاتجاه إلى حفظ التلاميذ لالخطاط وتركيب عامة جامدة يستخدمونها في كل مقام مما أصبح كل أدب في خطفهم جزءاً لا ينفك ، فعل المعنى ، مشرق الديباجة ، جيد السبك ، حكم الصوغ .

وكانت الدراسة تقليدية ، فالدرس يلقي الدرس على التلاميذ فيه . وكانت الدراسة تقليدية ، فالدرس يلقي الدرس على التلاميذ فيه دون فرصة تناول التلاميذ المشاركة والمناقشة ، مما يبعث في نفوسهم الليل . ويصرف اذهانهم عن متابعة الدرس والاتباد منه .

ثانياً - تدريس تاريخ الأدب حينما :

أما اليوم فقد أصبحت الدراسة الحقيقة في التدريس يجعل الأدب أساساً لتدريس تاريخه ، مستنبط الأحكام والقضايا الأدبية من النصوص ، ويتختار من النصوص أروعها لتمثيل المصر واتساع الحياة فيه ، فيتتحقق بذلك الهدف من تاريخ الأدب ، وهو استخلاص القضايا والاحكام الأدبية ، ويتحقق هدف الأدب وهو إثارة الشعور والمعانفة ، والتحقق الجمالي للنصوص ، وخلق الحس الأدبي في التلاميذ .

الظرفية التعليمية لتدريس تاريخ الأدب :

دراسة تاريخ الأدب ناحتان كما ذكرنا :

- ١ - دراسة ظواهر الأدب في عصر من المصور وأسبابها قوة أو ضعفاً .
- ٢ - دراسة تواлиج الكتاب والشعراء والخطباء البرونق المشهورين في ذلك العصر ، مع فنادج مختلفة عن أدبهم الشعري أو الشعري أو الخطابي .

أولاً : طرفيّة تدريس تاريخ الأدب من حيث ظواهره تكون كما يلى :

- ٣ - دراسة هذه النصوص كما تدرس سائر النصوص الأدبية ، بشروط عدم الاطلاق في الشرح اللغوي والجمالي ، مع بيان المناسبة التي تدل عليها النص ولدراught اليه .

٣ - استخلاص الطواهر الأدبية من النصوص في كل ناحية من نواحي مقومات الأدب ، أي من حيث الأعراض والاتكارات والمعنى والافتراض والأساليب والأخيلة ، وتدوين كل ذلك على السبورة بجانب النصوص المدرستة المستخدمة .

- ٤ - الموارنة بين هذه النصوص ونصوص أخرى في عصور أخرى ، لزيادة توضيح خصائص ومظاهر نصوص مصر الذي ندرسها ، وبشكل أن يضاف إلى النصوص المختلفة ما تجد في إمهات كتب الأدب كالاغانى وال الكامل وبيتيمة الدرر .. الخ ، من موضوعات تشرح الفروض الاجتماعية والظواهر الأدبية والاتجاهات السياسية والدينية ، وذلك يلقي الضوء كائنة عن الحقائق الأدبية للأزد الوصول إلى معرفتها ، فييسر لهم تلك النصوص ومراميها ، ويزيد من القدرة منها .

ثانياً - طرفيّة تدريس تاريخ الأدب من حيث الترجمة تكون كما يلى :

- ١ - إن كان المطلوب دراسة حياة الأديب - (وتشمل نشاته والمؤثرات التي أثرت فيه وفي أدبه - فتدرس هذه الحياة كما تدرس السيرة والتاريخ بالطريقة الاخبارية الاقتباسية ، مع ما يمكن من الاستنباط ، فنقسم سيرته

إلى أقسام ، ويشرح الدرس كل قسم ، ثم يناقش التلاميذ فيما نفهمه منه ، ويكتب ملخصاً أو نقاطاً له على السبورة .. ومكذا حتى يفتقر من السيرة كلها ، والمؤثرات فيها ، ومن ربط الأجزاء بعضها ببعض . وعلى المدرس لا يذكر تفاصيل من حياة الأديب تكون مبتورة الملامة بالبيه ، بل يذكر منها ما هو وثيق الصلة بأعماله الأدبية .

٢ - وإن كان المطلوب دراسة أدب الأديب - فنيدرس هذا الأدب كما تدرس النصوص الأدبية بالطريقة الاستقرائية الاستباقية ، لاستنباط الخصائص الأدبية للأدب .

بعد دراسة مجموعة من النصوص في عصر واحد أو لأديب واحد - يجمع المدرس حقيقة الأحكام المترفة من هذه الدراسة ، ويكون منها صورة عامة للعصر أو للأديب ، حتى يتم الطلب في النهاية بغير أدب المصر الذي درسه ، والمواصل المؤثرة فيها ، وطرق الشعرا ، فيينا، التصيدة من حيث الاستهلال وتناول الأرض ، والتاثير بالبيئة الطبيعية والاحوال الاجتماعية والسياسية .. ومن حيث الخصائص الفنية لذلك الأدب .. الخ .

وعلى المدرس أن يضيف إلى دروس تاريخ الأدب ما يجده من التخصص الطريقة في كتب الأدب والدراسات عن الأدب ، مما يتصل بموضوعات دراسته ، فالطالب عادة مشغولون بسماع القصص ، والقصص عن أيسر الطرق وأكثرها جذباً للانتباه ، وتحقيقاً للمدح من التعليم .. على أن يتبع المدرس لقصة بالشرح والتعليق .

نموذج لدرس في تاريخ الأدب (١)

وذلك مثلاً لدرس في تاريخ الأدب تزيد منه في صنع أمثلة من عندك على شكلته :

(١) النهج الحديث ج ٢ ص ٣٨٢ وما بعدها .

اللّوْضُوع : أغراض الشّعر في عصر بنى أميّة .
الْفَسِيرَة : السنة الأولى الثانوية .
الْفَسِيرَةُ الْخَاصَّة : دراسة نصوص أدبية مختلة دراسة توثيقية يستتبع منها أغراض
توصير التلاميذ بالحياة الأدبية في عصر بنى أميّة ، وتنمية اهتمامهم
الأدبيّ .

الْفَسِيرَةُ الْخَاصَّة : دراسة نصوص أدبية مختلة دراسة توثيقية يستتبع منها أغراض
دراسة نصوص أدبية مختلفة دراسة توثيقية يستتبع منها أغراض
الشعر ومذاهبه واتجاهاته وفنونه .. في العصر الاموي .
١ - التمهيد : بعد استنباط النظم .. التي على التلاميذ الآتية
الآتية ..
(١) درسنا أغراض الشعر التي شاع أمرها في مصر الجامعى ؟
فما أعمّها ؟
(ب) ما الأسباب التي أدت إلى تفاصيل هذه الأغراض في ذلك العصر ؟
(ج) درسنا أغراض الشعر في عصر الخلفاء الراشدين ، فما أعمّها ؟
وأسباب رواجها ؟
وبعد الإجابة عن السؤال الثالث ، أخبر التلاميذ أننا سندرس اليوم
أغراض الشعر في العصر الاموي ، وأندون ذلك على السبورة .
٢ - العرض : أعرض على التلاميذ النصوص الآتية متولية (أي دون
ذكر للأغراض التي قرأت فيها) .

(١) في السياسة :
قال الأخطل في بنى أميّة
كأنوا موالى حق يطلبون به فادركونه وما ملوا وما تبسوا
ممو سعوا بابن عقان الإمام وهم ... بعد الشهادتين مروعاً تحت احتلوا

وقال النعمان بن بشير في بنى هاشم يخاطب معاوية :
 وأنى لاغض عن أصولك كثيرة مما استرقى بها يوما اليك اللام
 فما أنت ولا مر الذي لست أهله ولكن ول الحق والأمر هاشم
 (ب) في تدح والهجة : قال الأخطل :
 ذهبت قريش بالكرم والندى واللهم ثبت عثام الانصاري
 وقال جرير :
 تفاصي الطرف إنك من نمير فلا كعبا بلطف ولا كلاما
 (ج) الفخر : قال الفرزدق :
 لنا المزة النساء والمعد الذى عليه اذا عد الحصى يختلف
 ترى الناس ان سرتا يسيرون خلفنا وان نحن او ماذا الى الناس وتفوا
 وقال جرير :
 ان الذى حرم المكارم تطلبها جعل الخلاعة والنبوة فيها
 مضر ابي وابو الملوک فهل لكم يا خزر تغاب من اب كليبنا ؟
 هذا ابن عصى في دمشق خليفة لو شئت ساتكم الى طلبها
 (د) في الفرزدق : قال جرير :
 ان العيون التي في طرفاها حور قتلنا ثم لم يحييin قتلنا
 يصرعن ذات الطلب حتى لا يحرك به ومن اضعف خلق الله النساء
 وقال عمر بن ابي ربيعة :
 لقيت هندا انجزتنا ما تعدد وشفت انفسنا مما نجز
 واستبدلت مسرة واحدة انما العناجر من لا يستبه

٣ - الشرح والتلوك والتقدير : اشرح كل نص من هذه النصوص
 شرعا تفصيليا تحليليا بمشاركة التلاميذ ، والتقت انتظارهم الى ما في كل

نص من جمال لفظي أو معنوي . وبعد الانتهاء من شرح النص اسئل
للتلاميذ عن الغرض منه ، والدروج الجواباتهم على السبورة .

٤ - الاستنباط : بعد الانتهاء من دراسة النصوص على الوجه السالق
اسأل التلاميذ : إذا تأملنا في هذه النصوص استطعنا أن نعرف أعمم أغراض

الشعر في مصر الاموى ، فما هي ؟

وبعد الوصول إلى الجواب الصحيح - أدونه على السبورة في صورة

عبارة من إنشاء التلاميذ ، نحو :

من أعم أغراض الشعر في مصر الاموى : ١ - السياسة ٢ - الدح
٣ - الهجاء ٤ - الفخر ٥ - الغزل

٦ - الموزنة والربط : اسأل التلاميذ : عده من الأغراض الشعرية

التي راجت في مصر بين امية ، فهل راجت ايضا في عصر الخلفاء الراشدين ؟

وماذا كان تنصيب هذه الأغراض من آرواح في مصر الجاهلي ؟

٧ - التعرير : بعد الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن كل سؤال من

الأسللة السابقة - أعرض على التلاميذ نصوصاً أخرى من الشعر الاموى في

الأغراض نفسها ، أو اطلبهم بقراءة بعض نصوص في كتبهم ، واناقشهم في
كل حالة انتهي الغرض من كل نص .

٨ - بعد التتحقق من أن التلاميذ قد ذهروا الأغراض الشعرية التي راجت

في مصر الاموى - أشرع في بيان الاسباب التي أدت إلى رواج تلك الأغراض
في ذلك العصر بطريقة القافية ، يشوبها شئ من الاستنباط ، بمعونة التلاميذ

كلما كان ذلك ممكنا ، وبذلك ينتهي الدرس .

خاتمة - البلاغة

قيمتها في الدراسات الأدبية :

لذلك أن للبلاغة قيمتها الكبيرة في الدراسات الأدبية ، إذ يهمنا من موازين الحكم على الجيد والردي، من الكلام ما يجعل لها هذا الاعتبار . فالبلاغة تلتقي مع الأدب في الهدف وهو انتضاج الفرق الأدبي ، وتحصيل المتعة والسرور ، والاقتدار على إنشاء الأساليب الجيدة ، وتعوييم الانتاج الأدبي ، والماضلة بين الأدباء .

الفرض من دراسة البلاغة :
ينتظر أن يتحقق لطالب في دروس البلاغة من خلال النصوص الأدبية ما يلي :

١ - بالنسبة للنص الأدبي :

(١) معرفة واعية بخصائص الأسلوب الأدبي الجيد ، ومزاياه اللدنوية والمنوعية .

(ب) احساس باثر النص في المذكر والخيال ، والملاطنة والوجودان فيحس الطالب بالتراء في لغته لحظاً ومعنى وفكراً وخيالاً ، والامتناع في نفسه لهذه ومتنه ، ويستطيع تمييز الجيد من الردي من الأدب ، ثم يستطيع محاكاة الأساليب البلاغية في أحاديثه وكتاباته .

(ج) معرفة بمدى مطابقة النص لقتضى حال المخاطب ، بالاطباب في مقام الاطباب ، والإيجاز في مقام الإيجاز ، واستعمال الالقاظ في معانها الحقيقة أو المجازية بحسب حال المخاطب - ذلك مقام مقال كما يقولون .

٢ - بالنسبة للأديب صاحب النص :

(١) معرفة بالظروف والملابسات التي أدت بالأديب إلى هذا الأسلوب

وتفضيل شكل منه على شكل آخر ، كتفضيل المجاز على الحقيقة أو الاستمارة على الكناية ، أو الأطباب على الإيجاز والمساواة ..
لأنه ..

(ب) معرفة بمعنوية الأديب ، ومهاراته الفنية ، وقدرتة على التعمير والتوصير ، ومعرفة بخالته النفسية والماطنية ، وبمكانته الأدبية بالنسبة لغيره ..
تغريب البلاغة بين القديم والحديث :

يختلف تدريس الموارد المختلفة في الناتج الحالى عنه في الناتج السابقة ، ومن بين تلك البلاغة ، فقد كان تدريسيها قائمًا على ثلاثة أنسن ، هي :

١ - فصل دراسة البلاغة عن دراسة الأدب ، واتخاذ لاستئلا من الجهل المقتضية والعبارات المتكلفة ..

٢ - فصل علوم البلاغة وهي المانى والبيان والبيان وبعدهما عن بعض والغريب أن دراسة المانى كانت تسبق دراسة البيان والبيان ، وهذا يعارض الجدا العام في التربية ، وهو الانتقال في التعليم من السهل إلى الصعب .. والمانى أصعب علوم البلاغة الثلاثة ..

٣ - الاهتمام بالتعريفات والمصطلحات والتسميات البلاغية في الدراسة والامتحانات ..

وقد أدى ذلك إلى عدم تحقيق البلاغة لأهدافها ، من خلق الذوق الادبي والاحساس بجمال الأدب وكشف أسرار هذا الجمال ..
ولكن الناتج الحالى رفض الفصل بين دراسة البلاغة ودراسة الأدب ، وجعلت البلاغة جزءاً من الدراسات الأدبية التي يؤدى إليها النص ، واستطاعت بذلك أن تمحو من درس البلاغة الامثلة المبتورة والعبارات المتكلفة ، ودمجت

علوم البلاغة و موضوعاتها بعضها في بعض متخلقة من التعاريفات والصطلاحات والتسميات البلاغية .

وعملية الادماج هذه ليست جديدة ، وإنما هي عودة إلى أصل الدراسة اللغوية ، فقد كانت الدراسة القديمة تدرس البلاغة ضمن دراسة الأدب ، ولكن بعد أن تفرعت بحوث اللغة العربية ، وأصبحت البلاغة على مسيرة مستقلة . أصبحت البلاغة تدرس منعزلة عن غيرها . أصبحت تدرس كثانية في ذاتها بطريقية أكثر آلية ليس من شأنها أن تنفي أدوات التلاميد وتقريها ، بل من شأنها أن تشوهها ، وأن تنفر التلاميد من الدراسة والمدرسة .

فاملاج دراسة البلاغة مع دراسة الأدب قديم ، والناهض الجديدة تعود إليه ، وهو أمر ضروري ، لأنه عمل فطري للتلميد كل لا يتجزأ ، ولا يمكن تصور أحددهما (البلاغة والأدب) بدون الآخر ، إذ مدفههما مما هو عن تتبّع الذوق الأدبي ، والاحساس بالجمال الفنى ، ومعرفة اسراره في الاساليب اللغوية ، وما علوم البلاغة الا طرائق مختلفة لتجليل الاسلوب وتأكيد معانيه والتاثير به في نفوس القراء ، والمساعدين .

وينبغي أن تنبئ إلى أنه لا يجوز الافراط في تدريس البلاغة مسافةً ومتزنةً انزواجاً تماماً عن النصوص الأدبية ، كما أنه لا يجوز التفريط بمزاجها مزجاً تماماً في هذه النصوص . والحقيقة أن يظل اسم البلاغة - كأحدى الدراسات الأدبية محفوظاً وسموماً للطلاب ، وبخاصة الكبار في التعليم الثانوى ، وأن تظل أسماء مصطلحاتها الأساسية ، كالاستعارة والكتابية - مهرونة ، ولعل ذلك يحل مشكلة ربطها كلية بالنصوص ، اذ قد يؤدى ذلك إلى دراسة نصوص محددة في عصر معين يتربّط عليه الا يعطي التلاميد المزاجة الجمالية بين أدب عصر وأدب المصر الآخر ، ولا يتعرف على الأدوات الأدبية المختلفة ، وعلى تنور الاتجاهات في مختلف الأصوص ، وبعض موضوعات البلاغة يحتم ذلك ، كموضوعات الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي ، وأنواع الأساليب الانشائية ، وأغراض الخبر ، وبلاهة الكتابة .

ـ لذلك كلّه وغيرها يحتاج إلى مزيد من النصوص غير مقيدة بفرض واحد
ـ فإذا أدمجت البلاغة في النصوص وتحصلها لا تتحمل أكثر من نص واحد
ـ كان ذلك تجحّماً بالبلاغة ، بل املاكاً لها .

ـ نعم يجب أن يكون النص أصلاً ، واللون البلاغي فرعاً ، ولكن يجب كذلك
ـ الا نقىصر على نصوص محددة بمصر مثين ، وإنما نضع نصوصاً متنوعة
ـ تحمل دراسة البلاغة من خلالها حتى مطروحا .

ـ كذلك ينبع أن يكون للبلاغة كتابها الخاص وحصتها المستقلة ، لتنطلي
ـ مع الارتباط بالأدب – بالانفصال بالدراسة ، واستيعاب المطلوب فيها ، والتطبيق
ـ عليها .

الأسس العلمية لتدريب البلاغة :

ينبع في تدريب البلاغة :

ـ ١ـ لا تفصل علوم البلاغة (البيان – والماعنى – والديدع) بعضها
ـ عن بعض .

ـ ٢ـ لا تفصل البلاغة عن الأدب – بل تكون دراستها جزءاً من الدراسة
ـ الأدبية ، على الا يكون في ذلك احتجاف بالبلاغة او لاملاها كما ذكرنا .

ـ غالباً في الأدب أكثر منها علم ، فصلتها بالأدب وثيقة ، وينبع
ـ أن تتجه بها اتجاهات أدبية ، عن طريق المؤازنات الأدبية والنقد والدراسة بين
ـ كلمة وكلمة ، او جملة وجملة ، او بيت من التسمر وبين آخر ، او تصييد
ـ وتصييد ، او مقابل ومقابل ، او خطبة وخطبة في موضوع واحد . ثم ثبّين وجوه
ـ الاتلاف والاختلاف ، محكمين في ذلك اللون والحسن الأدبي .. وسوف تكون
ـ الأحكام فنية تتضمن بالجمال او التبع ، لا عقليّة تتضمن بالصواب او الخطأ
ـ .. وبذلك ينبع اللون الأدبي لدى التلاميذ .

فإذا قارن التلاميذ بين الحقيقة والمجاز حول بيت الشاعر :
فَوْرَكُوكِنْ الْمَجَاز فِي الْبَيْتِ فِي ، لِلشَّرِّ أَبْدِي نَاجِنِيَه ، وَ ، طَارُوا إِلَيْهِ زَرَانَاتِ وَرَحَادَاتِ

فُوكُوكِنْ الْمَجَاز فِي الْبَيْتِ فِي ، لِلشَّرِّ أَبْدِي نَاجِنِيَه ، وَ ، طَارُوا إِلَيْهِ زَرَانَاتِ وَرَحَادَاتِ
أَدَاءِ المُنْتَهِي مِنِ الْمُخْتِيَةِ لِهَا الْكَلَام ، وَهُوَ « الشَّرِّ غَلَوْ » وَ « مَسْرَحُوا إِلَيْهِ »
لَانْ فِيهِ تَصْسِيْمَة ، وَهُوَ أَجْلٌ ، لَانْ فِيهِ تَصْوِيرًا لِلْتَّسْرِيفِ الْمُبَارَةِ الْأَوَّلِيِّ بِصُورَةِ
الْوَجْهِ الْكَاسِرِ الَّذِي لَا يُمْكِنُ مُوَاجِهَتَه ، وَتَصْوِيرًا لِلْمُمْدُوحِينِ فِي الْمُبَارَةِ الثَّالِثِيَّةِ
بِالْمُطَبِّرِ الْسَّرِيبِيَّةِ الطَّيْرَانِ .

٣ - أن تكون دراستها بطرقية الافتراضية ، أي تدرس تواعداً
ومصطاحاتها لا بطريق مباشر ، بل عرضاً من خلال النصوص الأدبية .

٤ - أن تدرس بطريقة مباشرة في حصة مستقلة عن غير تضليل ، إذا
افتضلت للضرورة ذلك ، بيان صعب على التلاميذ لهم نوع ملائقي معين بطرقية
الافتراضية غالباً ممدى حينئذ من شرحه بالأسلوب المباشر .

٥ - لا مانع من أن تمهد لدرس التفوق الأدبي لصورة بلاغية ، بالحاديinta
وأمثالنا المائية التي تحمل هذه الصورة ، وما أكثر ذلك في كلامنا الصادق
وأمثالنا الشعبية ، وذلك - لأنك - ينشط التلاميذ للدرس الجديد ويترسم
بيان للبلاغة ليست علماً جديداً ، بل شيئاً غطرياً في الكلام عاميًّا وقصيًّا .
ومن أمثلة ذلك في كلامنا العامي :

ورد يا طباطم (تشبيه) ، وفينيش فيه خرم ابرة (كتابية) ، و«انت
تشتتني» (استفهام التكاري) ، ولا من أنا اللي ابكي (أسلوب تصريح) .
وهما الصيف أحد من السيف (سجع وجناس) ، والقرش الأبيض ينفع في
إنهاش الأسود (طيان) وللن تكره وشه بمحوجك الزمان لفقاء (مقابلة) .
الخ .

طريقة تدريس البلاغة :

- كان هدف القدما، من علماء البلاغة أن يضيئوا للقواعد والمبادئ، التي تيسر لهم فهم وجوه الأعجاز البلياني للقرآن الكريم ، والأسرار البلاغية التي ينطوي عليها من حقائق أو مجاز ، ومن تقديرات أو تأثيرات ، وأعجاز أو بلطاب أو مساواة ، عن طريق دراستهم لكلام العرب وأساليبهم دراسة أدبية .
- لذا تحولت البلاغة بعدهم إلى دراسة المصطلحات البلاغية ذاتها ، وغرت في تحديد التعرifications وتفصيل التقسيمات .. جف روتها وانطلا برؤيتها فألاجر ان تتبع في دراسة البلاغة سبيلاً قدامي يأن تتبع الخطوات الآتية
- ١ - أن يختار المدرس نصاً أو نصوصاً أدبية . تستقبل على الصورة البلاغية التي خرید أن درسها .
 - ٢ - أن يمهد تمهداناً مناسباً .
 - ٣ - أن يعرض هذه النصوص الأدبية ثم يتراوحاً التلاميذ ، ويشرحها المدرس بمشاركة شرحاً إجمالياً يستطيعون به أن يفهموها جيداً .
 - ٤ - أن يحل المدرس مع التلاميذ النصوص مشيراً إلى الأمثلة التي تمثل اللون البلاغي المقصد ، والأفضل أن يدون هذه الأمثلة على السبورة ، وأن يعرض ما يشبهها من تركيبتنا وأمثالنا العامية التي تحمل ذلك اللون للبلاغي إذا وجد ذلك ، والغرض هو تزويق التلاميذ بالجمال الفني في النصوص بوجه عام .
 - ٥ - أن يوضح المدرس منشأ الجمال في النصوص بإيضاح المصطلحات البلاغية فيها ، خذين أن منشأ النسجام الانفاظ الواضح فيها ما يسمى « بالبطابق أو الشابلة أو الإزدواج » ، ومنشأ التشابه هو ما يسمى « بالجنس » ، وما يؤدي إليه النص من المعنى البعيد هو ما يسمى « التوربة » ، أو منشأ الجمال هو التقديم أو التأثير أو القصر ، أو الفصل أو الوصل ، أو الحذف أو الزيادة أو الإنكار أو التضليل .. الخ .
 - ٦ - أن يعرض المدرس بعد ذلك على التلاميذ أمثلة تطبيقية من نصوص

أخرى درسواها أو لم يدرسوها يتدرّبون على دراكل وتمثيل منهوم الصور
البلاغية الجديدة ، وعوامل تأثيرها ، وأسماء المصطلحات البلاغية لها .
وهناك نماذج متعددة لتدريس البلاغة :

١ - نموذج درس في النك والبلاغة (١)

الغرة : السنة الثانية الثانوية الزمن : حصة كاملة .
الموضوع : الجنس اللام والناقص الغرض: تفهم التلاميذ معنى الجنس
ويدرس في ظل دراسة وتصويرهم بأنه يكسب اللفظ جمالا
قصيدة أبا تمام في فتح ورقة موسيقية عنية .
عمرية (متلا) .

النقع في الدرس المراحل التالية :

١ - التمهيد :

بعد الانتهاء من الأمور الشكانية العادلة ، وإخراج كتب النصوص والأدب

أهمل للدرس بيان آسان التلاميذ :

١ - درستم جزءاً من قصيدة أبا تمام في فتح عمرية . مما رأيكم في مدى
توافقه في اختيار الألفاظ ؟

٢ - لماذا يدخل الشاعر جده في اختيار الفاظه ؟

وبعد الإجابة أقول لهم : الواقع أن أبا تمام من فحول الشعراء الذين
عرفوا بحسن اختيار الألفاظ التي تحمل العبارات ، وتؤثر في النفس تأثيرا
قوياً وسأعرض عليكم اليوم أحد الأساليب التي اتبعها ليكسو عباراته جمالا
من الناحية اللнтالية - وهو أسلوب الجنس .

٢ - الفرض :

بعد كتابة موضوع الدرس على السبورة - أعرض على التلاميذ (بابية

(١) النهج الحديث ج ٢ ص ٣٨٢ وما بعدها .

وسيلة من الوسائل) البيتين الأول والثاني من قصيدة ابن تمام في فتح عمورية وهما :

السيف أصدق أبا، من الكتب ... في حده للحد بين الجد واللعب
بيض الصفائح لاسود الصحائف ... متونهن جلا، السك والريب

٣ - القراءة النموذجية والشرح الاجمالي :

بعد أن أقرأ البيتين قراءة نموذجية ، أتيح للتلاميذ فرصة كافية لقراءتها قراءة صامتة وفهمها في نحو ثلاثة دقائق ، ثم اناشئهم في المتن الاجمالي لكل بيت حتى تتضح لهم معانى الألفاظ والعبارات الآتية :
الصفائح - الصحائف - متونهن - جلا ،

٤ - الشرح التفصيلي والتفسير والتذوق :

أعود غاططاب التلاميذ على التوالي بقراءة البيتين بيبيتا ، وشرح كل بيبيتا شرحا تحليليا وافيا يبين ما فيه من أوجه الجمال النظري والمعنوي .
ملاحظة : يسير الدرس في المراحل الثلاث الأخيرة سيرة في دراسة النصوص الأدبية دراسة تذوقية .

٥ - البحث :

- (١) بعد التتحقق من أن التلاميذ قد فهموا البيتين ، وتذوقوا ما فيهما من جمال ، ودركتوا علاقة البيت الثاني بالأول ، وعلموا الغرض من قول الشاعر : بيض الصفائح ... الخ - بعد هذا كله أقرأ البيت الأول ، ثم أسأل التلاميذ :
- ١ - في هذا البيت كلمة ذكرت مرتين فما هي ؟
 - ٢ - ما معنى هذه الكلمة في المرة الأولى ؟
 - ٣ - وما معناها في المرة الثانية ؟
 - ٤ - أمتخدان هذان المنييان أم مختلفان ؟

- ٥ - اذا هاتان الكلمتان اتحدتا في اللفظ والختلفتا في المعنى ، اليس كذلك ؟
 ٦ - لنظر الكلمتين .. هل اختلفتا في نوع الحروف ؟ او في عددهما ؟ او في ترتيبها ؟ او في شكلها ؟
 ٧ - اذا ما اوجه اتحاد الكلمتين ؟
 ٨ - اذا هاتان الكلمتان اختلفتا في المعنى واتحدتا في اى شيء ؟

وبعد الوصول الى الجواب الصحيح ادونه على السبورة على نحو
 على هذا النحو اسلوب من الاساليب البلاغية المحسنة للفظ يسمى :
 « الجنس التام » ، فمن منكم يعرف معنى الجنس التام ؟
 وبعد الاجابة عن هذا السؤال اخبرهم ان استعمال كلمتين او اكثر

ما يأتي :
 لجنس التام هو استعمال كلمتين على الاقل مختلفتين في المعنى متحدين
 في نوع الحروف ، وعددهما ، وترتيبها ، وشكلها .

(ب) اقرأ البيت الاول مرة ثانية ، ثم افت انتظار التلاميذ الى الكلمتين :
 « الخد » و « الجد » ثم سألهما :

- ١ - هل ينطبق تعريف الجنس التام على هاتين الكلمتين ؟
 ٢ - لماذا ؟

وبعد ان يدركوا ان الكلمتين اتحدتا في عدد الحروف وترتيبهما «
 والختلفتا في نوعها وشكلها » اخبرهم ان هذا اسلوب يسمى « جنساً
 ناقصاً » .

(ج) انتقل الى البيت الثاني ، فاطلب احد التلاميذ يقرئه ، ثم اسألهما :
 ١ - في هذا البيت كلمتان متشابهتان في اللفظ ، مختلفتان في المعنى ،
 فما هما ؟

- ٢ - هل ينطبق تعريف الجنس التام على هاتين الكلمتين ؟
 ٣ - ولماذا ؟

وبعد تحقق التلاميذ أن الكلمتين « صفات وصفات » اتحدا في نوع الحروف وشكلاها وعدهما ، واختلفتا في ترتيبها – أخبرهم أن هذا الأسلوب يسمى « جناس ناقصاً » أيضًا .

(د) أكتب على المسيرة البيت وهو للبيهري :

فإن صدقت عنا فربت النفس صواد إلى تلك النفوس صواد
وبعد مناقشة التلاميذ في معنى هذا البيت الفت انتظارهم إلى الكلمتين « صواد وصواد » ، واناقشهم فيما ، حتى إذا ما أدركوا أنها اختللت في المعنى واتحدتا في نوع الحروف وترتيبها وشكلاها ، واختلفتا في عدد الحروف أخبرتهم أن هذا مثل ثالث من أمثلة الجنس الناقص .

(ه) أكتب على المسيرة قوله ابن رشيق القمياني :

كيف لا يبغض الصباح وفيه بآن عن ذرو الوجه الصباح
ثم اناقش التلاميذ في معنى البيت ، والمفت انتظارهم إلى الكلمتين ، « الصباح والصباح » ، حتى إذا ما عرفا أنها اختللت في المعنى واتحدتا في النقط ما عدا شكل الصد – أخبرتهم أن هذا مثل رابع من أمثلة الجنس الناقص .

٦ - الاستبابة :

وبعد المناقشة للهادئة الكاميرا التي يستترك فيها التلاميذ استبابة بمعونتهم القاعدتين الآتيتين :

- ١ - الجنس التام : هو استعمال كلمتين على الأقل مختلفتين في المعنى متحدين في نوع الحروف وعدهما وترتيبها وشكلاها .
- ٢ - الجنس الناقص : هو استعمال كلمتين مختلفتين في المعنى وفي نوع بعض الحروف أو عدهما أو ترتيبها أو شكلاها .

٧ - التكثيف :

(أ) أنت انتظار التلاميذ إلى أن عامة الناس يستخدمون في الحديثهم أسلوب الجناس ، كقولهم : **الى من نصبيك يصوبيك** ، وقولهم : **كان في جره وخرج بره** ، وقولهم : **اكتفى الوعائية على فمها تطلع البنت لأمها** .

وأنا منهم في نوع الجناس في كل من هذه العبارات الثلاث . ثم أطالبهم بأن يذكروا ما يشبه هذه العبارات مما تقوله العامة من أسلوب الجناس .

(ب) آتي بأمثلة أخرى للجناس من تصييد أبي تمام نفسها ، كما في قوله :

فتح فتح أبواب السماء له وتبزر الأرض في أبوابها القشب

وقوله :

لما رأت أختها بالأمس قد خربت كان الخراب لها أعدى من الجرب

واخت عمورية عن إنقرة ، وكان المتصنم قد فتحها قبل فتح عمورية

وقوله في تصييد أخرى :

ولم أر كالأشعار تدعى حقوقها مفشارم في الأقوام وهي مقاصم

وقول العباس بن الأحلف :

حسامك منه للأحباب فتح ورمضك منه للأعداء حتف

وأوجه انتظار التلاميذ في كل حالة إلى الكلمتين المتجانستين وأطالبهم

ببيان نوع الجناس في كل مثال .

ولا يفوتنى أن أوضح لهم ما لاستخدام أسلوب الجناس من تأثير موسيقى في السمع والنفس .

وبذلك ينتهي الدرس .

٢ - نموذج لتدريس صورة بلاغية في نص أدبي (١)

نفرض أن هذه الصورة البلاغية هي « الاستعارة » ، وأن النص الذي سندرسها في ظلله هو الآيات الآتية ، وهي من تصييد لابن ذؤيب المدائري يروى أباها ، وكانتا خمسة مقدم في عام واحد (من كتاب النصوص الأدبية للصف الأول) .

أودى بنى وأعثيونى حسرة
فغيرت بعدهم بعيش ناصب
غذا الذئبة انتبت لا تندفع
ولقد حرصت بأن الدافع عنهموا
وإذ المذيبة انتسب اظفارها
الفيت كل نعيمة لا تنفع
أنى لریب الدرع لا انقضضع
ولسوف يولم بالبكاء سفامة
ولقد ارى ان البكاء سفامة

فهي هذا الدرس يسلك الدرس الخطوات الآتية :

- ١ - يهدى للدرس بشرح يناسب هذا النص ، ويتعرف موجز بالشاعر
- ٢ - يعرض المدرس هذا النص على الطالب بأحدى الطرق السابقة .
- ٣ - يقرأ المدرس هذا النص قراءة نموذجية .
- ٤ - يكاف بعض الطلبة قراءته ، حتى يحسنو القراءة .
- ٥ - يناقشهم في أفكاره العامة .
- ٦ - يعود بهم إلى الشرح التفصيلي ، كل وحدة على حدتها ، مع تصوير عاطفة الشاعر .
- ٧ - يوجههم إلى تحطيل النص إلى أفكاره الأساسية ، ويمكن أن يصل بهم تحديد هذه الأفكار في المعاوين الآتية .

(١) حسرة وهم (الآيتين ١ - ٢)

(١) الموجه الفني ط ٢ من ٣٦٦ وما يبعدها :

- (ب) محاولة يائسة (للبيتين ٣ - ٤)
(ج) صبر وتجدد (للبيتين ٥ - ٦)
- ٨ - يعود المدرس بطلاًه إلى موضوع الاستعارة في البيت الرابع (الذئبة انشبت أظفارها) ويكتب هذه الجملة على السبورة .
- ٩ - يذكر المدرس بعض التراكيب العامية ، التي تستعمل على استعارات ، ويمكن بها التمهيد لهم الاستعارة في النص ، مثل :
- « لاقر عاضض فيه » ، و « الموت يبشار عليه » ، و « الصالب مكبشة فيه » ، ويناشد الطلاب في كل تركيب من هذه التراكيب مبيناً أن في كل منها كلمة مأخوذة من استعمال آخر ينبع منها في هذا التركيب :
- كلمة « عاضض » مأخوذة عن استعمالها للوحش أو الكلب مثلًا وكلمة « يبشار » مأخوذة عن استعمالها للإنسان يشير بيده ، وكلمة « مكبشة » مأخوذة عن استعمالها لشخص يتثبت بيده في شيء .
- ويربط المدرس بين انتقال الكلمة من استعمالها الأصلي إلى استعمالها الجديد ، وبين من يستعيض كتاباً من المكتبة ويستعيض حقيبة من زميله ، ليتحقق بها ، حتى يفهم التلاميذ أن في كل تركيب من التراكيب الثلاثة كلمة مستعارة التي بها ، لذالية فائدة وهذه الكلمات المستعارة هي « عاضض » في التركيب الأول ، وقد استعيضت من الوحش ، وكلمة « يبشار » في التركيب الثاني وقد استعيضت من الإنسان ، وكلمة « مكبشة » في التركيب الثالث ، وقد استعيضت من الإنسان أيضاً .
- ومن السهل أن يفهموا – كذلك – أن الشيء الذي استعيضت منه الكلمة « والشيء الذي استعيضت له الكلمة – بينهما مشابهة .
- ١٠ - بعد أن يطمئن المدرس إلى أن التلاميذ قد فهموا فكرة استعمال بعض الكلمات في موضع غير الذي وضعنا له يعود بهم إلى المثان الأصلي في النص ، وهو « الذئبة انشبت أظفارها » ، ويناشدهم بالصورة الآتية :

- ١٣ - ما صاحب الأظفار في هذه الجملة ؟
 - المية ؟
 - وعل للمنية الأظفار ؟
 - لا
 - ما الصاحب الحقيقي للأظفار المية ؟
 - الوحش مثلا
 - ما الكلمة التي نقل استعمالها من الوحش إلى المية ؟
 - الأظفار
 - بم تسمى هذا النقل قياسا إلى التراكيب السابقة ؟
 - استماراة
 - ما العلاقة بين المية التي استمير لها الأظفار ، وبين الوحش الذي استعرنا منه هذه الكلمة ؟
 - المية تشبه الوحش في رأي الشاعر .
 - في أي شيء تتشابه ؟
 - كل منها مروع مخيف ، يخفي وراء أحزان ، والانسان امامهما ضحية ضعيفة .
- ١٤ - يستنبط المدرس من التلاميذ معنى الاستماراة . ومن الخطأ أن يتثبت المدرس بالصيغة التقليدية ، بل يكفي أن يعبر عن خكرة الاستماراة بأى عبارة مقيدة .
- ١٥ - يدرب المدرس الطلاب على الاستماراة في أمثلة شفوية ، مثل رأيت في الحديقة ازمارا تلعب بالازهار ، في للربيع تبتسم الازهار ، وفي الشتاء تبكي السهام .
 ويمكن الشتمال هذا التطبيق على تراكيب عامة ، كما تكون الراة عن حماتها : « الماربة التي في البيت » . وممكدا .
- ١٦ - يوجه المدرس طلابه إلى تنوّع جمال الاستماراة ، وفهم سرها في بلاءة

التعبير - فيقول : لو أراد الشاعر أن يستنبط عن هذه الكلمة
 المستمرة ويعبر بكلمة الحقيقة ، فماذا كان يقول ؟
 - وإذا الذئبة حل موعدما .
 - أيهما أقوى تصويراً للذئبة المنيفة : حل موعدها ، أم انشبت
 أظفارها ؟
 - انشبت أظفارها .
 - لماذا ؟
 - لأن « انشبت أظفارها » تجسم الذئبة في صورة وحش كاسر مخيف .
 - لأن أيهما أبلغ في هذا المقام : التعبير الحقيقى أم الاستعارة ؟
 - الاستعارة .
 - ماذا أفادت الاستعارة ؟
 - أكسبت المتن قوة ، وصورت الذئبة في صورة حسية ، تثير السامع
 وتثير عن احساس الشاعر المصايب المزبور .

نموذج للدرس صورة بلاغية في مجموعة نصوص (١)

تعرض فيما يلى نموذجاً لدرس آخر في أحد الموضوعات التي لا يمكن
 دراستها في نص واحد ، بل تحتاج إلى أكثر من نص ، وهذا الموضوع هو
 ، الأساليب ، . وهدف هذا الدرس أن يقف الطلاب على اختلاف الأدباء في
 طريقة تناول موضوعاتهم ، وأن لكل منهم طريقة خاصة ، أو أسلوباً خاصاً .
 ولكن يسهل على الطلبة أن يتبيّنوا هذه الطوائف المختلفة ، بحسن أن
 تكون مادة هذا الدرس عدة نماذج في موضوع واحد ، تناوله أكثر من أديب
 لتكون الوازنة بينهم مصورة في مجال واحد ، فتختصر طريقة كل منهم في
 بسيطة وبسيولة .

(١) الموجه الفنى ط ٢ ص ٣٦٩ وما بعدها .

يسلك الدرس في هذا الدرس الخطوات الآتية :

(١) التمهيد :

وطريقته أن يوجه المدرس طلابه إلى ما يرونـه بين الناس من اختلافـ في طريـة المشـى ، والجـوس ، والتحـية ، وقضاء أوقـات النـيـر .. والـ طـريـة كلـ منـهم فيـ الكلـام ، منـ حيثـ الصـوت ، والـلـنـطـق ، والـاـشـارـاتـ وـغـيرـ ذـالـكـ ، ثمـ يـذـكـرـ لهمـ أنـ النـاسـ كـمـاـ يـخـلـقـونـ فـيـ هـذـهـ الـأـشـيـاءـ . يـخـلـقـونـ أـيـضاـ فـيـ طـريـةـ التـعـبـيرـ عـنـ منـظـرـ يـشـاهـدـونـهـ ، أوـ عـنـ مـوـضـوعـ يـحـسـونـهـ فـيـ اـنـفـسـهـ ، وـانـ لـكـلـ مـنـهـ طـرـيقـةـ فـيـ هـذـهـ التـعـبـيرـ .

(ب) عرض المـادـةـ الـأـدـبـيـةـ :

يـعرـضـ الـدـرـسـ عـلـىـ الطـلـابـ النـصـوصـ الـأـتـيـةـ ، وـمـوـضـعـهـ «ـ الشـمـسـ » :

١ - الشـمـسـ كـروـيـةـ الشـكـلـ ، شـدـيـدةـ الـحرـارـةـ ، تـبـدوـ لـنـاـ أـكـبـرـ مـنـ أـىـ نـحـمـ آـخـرـ ، وـتـدـورـ حـولـهـ الـأـرـضـ وـمـجـمـوعـةـ أـخـرىـ مـنـ الـكـواـكـبـ ، وـهـيـ تـبـعدـ عـنـ الـأـرـضـ بـنـحـوـ ٩٣ـ مـلـيـونـ مـيـلـ ، وـيـصـلـ شـعـاعـهـ إـلـىـ الـأـرـضـ فـيـ ٨ـ دقـائـقـ ، وـالـشـمـسـ تـمـدـنـاـ بـالـحرـارـةـ وـالـضـوءـ ، وـهـيـ أـلـذـكـ مـنـ الـعـوـافـنـ الـأـسـاسـيـةـ فـيـ حـيـاةـ الـإـنـسـانـ وـالـحـيـوانـ وـالـنـبـاتـ .

٢ - قالـ شـوـقـيـ فـيـ الشـمـسـ :

سـلـ الشـمـسـ : مـنـ رـفـعـهـ نـارـاـ ، وـنـصـبـهـ مـنـارـاـ ، وـضـرـبـهـ دـيـنـارـاـ ، وـمـنـ عـلـقـهـ فـيـ الـجـوـ سـاعـةـ ، يـدـبـ عـقـبـاهـ إـلـىـ يـوـمـ السـاعـةـ ، وـمـنـ الـذـيـ أـتـاهـ مـعـرـاجـهـ ، وـمـدـاـمـاـ أـدـرـاجـهـ ، وـاطـلـهـ أـدـرـاجـهـ ، وـنـقـلـ فـيـ سـمـاءـ الدـنـيـاـ سـرـاجـهـ ، وـمـنـ الـذـيـ وـكـلـهـ بـهـذـهـ الـكـرـةـ ، وـشـفـلـهـ بـهـذـهـ الدـسـكـرـةـ ؟

٣ - وـقـالـ أـحـمـدـ أـمـينـ فـيـ الشـمـسـ

خـلـعـتـ مـنـ جـمـالـكـ عـلـىـ الزـعـرـ فـتـتـةـ النـاظـرـينـ ، فـجـمـالـهـ مـنـ جـمـالـكـ ، وـلـونـهـ نـيـسـ مـنـ الـوـانـكـ ، غـلـيـضـهـ وـأـحـمـرـهـ وـأـصـفـرـهـ وـأـزـرـقـهـ لـيـسـ الـأـنـعـمـةـ مـنـ نـحـكـ ، وـأـتـرـاـ غـيـضـكـ ..

ثم شانك في البحر عجب أى عجب ، تضريبيه بشعاعك ، وتلتجئ
بنارك ، فيتحول ماء بخارا ، وقد فارقته ملوحته ، وعاد اليه صفاوه وعفويته
واكتسب مثلك الحياة ، مكان جاري ، بعد أن كان ماء راكدا ، فنجري جداول
وأنهرا ، فارسلته إلى الأزهار والأشجار ، يحيي ذليلها ، وينضح ثمارها .
٤ — وقال محمود بنور ينادي الشمس وقد رأها منتصف الليل في
منطقة من بلاد السويد لا تغيب عنها الشمس نترة من السنة :

إيها الفرس العظيم ، أنت شمس الشفق ، التي توعدها كل مساء بداعه
من شرفات المدن ، يرن في السماء ، معنا اختلاك من الدنيا والنساخ
آية النهار ، ثم تستبدلك عند النجر بهذا الدعاء ، الذي تتجلوب به انتقام
البضاء مؤذنا بعودتك الظافرة ، وانتساح آية الليل ؟

٥ — وقال أبو هلال العسكري :

والشمس وأخصحة الجبين كالماء وجه الملحقة في الخيار الأزرق
وكأنها عند اتساع شعاعها تبرأ يتذوب على قروع المشرق

٦ — وقال ابن سنان الملك :

لما كانت الشمس فكم أصدات صفة خد كالحسام المصيل
وهي اذا ابصرها مصر حديد طرف راح عنها كل
با علة المهموم يا جلة المحن يوم يا زمرة مسب تحمل
انت عجوز لسم تبراحت لى وقد بدا منك لعب يسائل ؟!

ج) القراءة والفهم والتفوّق :

يعالج المدرس مع طلابه هذه النصوص قراءة وشرحها بالطريقة السابقة
في تدريس النصوص الآتية ، ثم يعود بهم مرة أخرى إلى هذه النصوص
لتنشيطها من التواхи الآتية :

- ١ — اتحادها في الموضوع ، وهو « الشمس » .
- ٢ — اشتراكها في بعض المعاني .

٢ - اختلاف الأدباء في طريقة التعبير عن هذه المعانى .
وقد ينافي المدرس الطلاب في المعانى المشتركة بين نصين
أو أكثر ، ويوجههم إلى ادراك ما بين الأدباء من اختلاف في طريقة عرض
هذه المعانى ، ثم ينافيهم في الإتجاهات الخاصة بكل أديب ، على أن يدير
المناقشة حول الوان محددة من طرق التعبير ، يعالجها واحداً بعد واحد ،
ومن هذه الطرق .

١ - الأداء النثري أو الشعري .

٢ - الحقيقة والخيال .

٣ - المعانى المشتركة .

٤ - الأقوال .

٥ - الخلية الكلامية .

٦ - الاختصار أو الاطالة في التعبير عن الفكرة .

٧ - الأخبار أو الطلب .

٨ - طريقة الأديب في إدارة الحديث .

٩ - نفسية الأديب .

إلى غير ذلك من متنوع الأداء وطرائق التعبير .

ومن هذه النصوص السابقة يمكن المدرس أن يصل بطلابه عن طريق
المناقشة إلى ما ياتي :

١ - أن النصوص (١) و (٢) و (٣) و (٤) نثر ، وأن النصين
(٥) و (٦) شعر .

٢ - من حيث المعانى المشتركة

تحدث النص (١) والنص (٢) عن أثر الشمس في الكائنات الحية
ولكن النص (١) أجمل هذا الحديث ، أما النص (٢) فقد يسط القول
في مياه البحر وارتباعها بخاراً بحرارة الشمس ، وتكونها سحبًا في السماء
ثم ارتدادها إلى الأرض جداول وأنهاراً ، تتناثر بها الأزهار والأشجار .

٢ - من حيث الحقيقة والخيال :

النص (١) عرضت معانٍ في الفاظ حقيقة ، ليس فيها خيال ؛ لأنها حقيقة عملية ، وفي بقية النصوص الوان من الخيال :

تفن النس (٢) تخيل شوقي أن الشمس بنار ، ودينار ، وساعة لها مغريان ، وفي النص (٣) جعل الكاتب الشمس تطلع جمالها على الزهر ، رجعلها مصدر نعمة ، وتخيلها تضرب البحر بشعاعها .

وفي النص (٤) تخيلها تيمور انسانة تخطبها وتناجيها ، ونودعها ونستقبلها وإن لها عودة ظافرة .

وفي النص (٥) يتخيلها أبو حلال فتاة حسناء ، ويحمل شعاعها تبرا ذاتيا .

وفي النص (٦) يتخيلها الشاعر عجوزا تتبرج ، ويرى لها لعبا يسل .

٤ - من حيث الألفاظ :

النص (١) الفاظه سهلة مألوفة ، وفيه بعض الأرقام المناسبة للأساليب العملية ، وبقية النصوص عبد أصحابها إلى الناق في اختيار الكلمات ، وبيutar النص (٢) بجزالة الفاظه ونخاليتها .

٥ - من حيث الطيبة الكلامية :

أسلوب النصين (١) و (٤) أسلوب مرسل خال من التزيين والتجسيس أما النصان (٢) و (٣) ففيهما سجع وأذواج ، وفي النص (٢) يبدو حرص شوقي على أن يجعل نثره شديد الشبه بالشعر ؛ فقد التزم السجع ، وعبد إلى بعض المحسنات ، مثل : « ساعة » و « يوم الساعة » . وحرصه على السجع حله على أن يستعمل كلية « الدسكرة » في معنى الدنيا مع أن معناها القرية ، ولكنه تكلف هذا الاستعمال ، ليساوي السجمة بين الكرة ، والدسكرة .

٦ - من حيث الاختصار والتطويل :

النص (١) يعرض الحالق في الفاظ متساوية للمعاني ؛ غليس فيه تكرار ولا جمل متراقة .

والنص (٢) ينحدر إلى ترافق الجمل ، مثل : آتاهما مراجعها ؟ وهداها
أدرجها ؛ وأحلها أدرجها ، وكل هذه الجمل بمعنى واحد تقريباً ، وقد
كانت أحدهما كافية .

والنص (٣) ينحدر عن اثر الشميس في جمال الأزهار ، مع الاطالة
في التعبير ، واستخدام الجمل المترافة .

والنص (٤) في تعبيراته اطالة ، مثل : معلنا اختناك من الدنيا ،
وأنسلاخ آية النهار ، ومثل : مؤذنا يعودتك الظاهر ، وانتساخ آية الليل .

٧ — من حيث الاخبار والطلب :

الاسلوب في النصوص (١) و (٢) او (٥) يجري على طريقة الاخبار
وفي النص (٢) بعض اسلوبات الطلب ، مثل الأمر في (سأل الشميس)
والاستفهام في (من رفعها ؟ — من علقها ؟ — من الذي آتاهما مراجعها ؟ —
من الذي وكلها ؟) .

وفي النص (٤) اسلوب طلبية ، مثل الثناء في (إيه القرص العظيم) ،
والاستفهام في (انت حقاً ؟) .

وفي النص (٦) استفهام في (لم تبرجت ؟)

٨ — من حيث طريقة الأدباء في ادارة الحديث :

التصوين (١) و (٤) و (٥) ينحدر عن الشميس بشمر المائية .

والتصان (٢) و (٤) يوجه الخطاب فيهما إلى الشميس .

والنص (٦) يجمع بين الأمرين .

٩ — من حيث نفسية الأديب :

النص (١) خال من العاطفة ، لأنه اسلوب علمي محайд .

وفي النصين (٢) و (٣) تبدو عاطفة شوقى واحمد أمين ، وهي عاطفة
الاعجاب بالشميس في احوالها وآثارها .

... وفي النص (٤) بدا تأثر تيمور بهذا المنظر الغرير ، الذي تتجلّى فيه
القدرة الإلهية ، ففاضت نفسه بالشعور الديني ، وفورة الإشراق الروحي
وكان لهذا اثره في مناجاته للشمس ، إذ ذكر الماذن والأذان .

والشاعر في النص (٥) مفتون بجمال الشمس ، فهي في نظره فتاة
 مليحة واضحة الجبين ، وهي لا تلقى على الشرق أشعة ، وإنما تسكب عليه
 تبرًا ذاتياً .

ولكن الشاعر في النص (٦) يحمل على الشمس حلة شعواء ، فهي
 في نظره شارة مؤذية ، تتل من صفحات الخود الأسللة المصقولة ، فتفير
 لونها ، وإذا رأينا اليها انسان قوى البصر — أرتد بصره ضعيفاً كلباً ، وهي
 في لونها أشبه بالعليل ، وفي حرارتها أشبه بالتحليل ينثف الزفرات الحارة ،
 ثم هي عجوز متصابية ، تفرى بالتدبر والزيارة .

وعده الأشعة التي جعلها الشمس (٥) تبرًا مذاباً ، جعلها الشمس (٦) لعاباً
 يسيل ، وشتان ما بين منظر سار يهيج ، ومنظر يدعو إلى التفوار والاشمئزاز .

(د) الاستنباط :

بعد أن ينتهي المدرس من مناقشة النصوص على التحو السابق ، وبعد
أن يطمئن إلى أن الطلاب قد أدركوا أوجه الاختلاف بين الأباء ، وأن لكل
 منهم طريقة التي اختارها ، أو أسلوبه الذي ارتضاه — يستطيع أن يحدد
 معهم معنى الأسلوب في أنه الطريقة التي يؤمن بها الأديب في تكثيره ، وفي
 اختياره القائل ، وتاليتها على نسق معين ، ليعبر عنها في نفسه ، أو عمما
 يشاهده .

(هـ) التطبيق :

يعرض المدرس نصوصاً موجزة في موضوع واحد ، وينتشل الطلاب
 فيما يبذلو لهم فيها من أوجه الانفاق والاختلاف في طائق التعبير ، وبينفي أن
 يتحرى في اختيار هذه النصوص المسؤولية ، ووضوح المعانى المشتركة بينها ،
 وتبليغ طريقتها في التعبير عن هذه المعانى .

ملاحظة :

لا يسرف المدرس على نفسه وعلى طلابه بمعالجة هذه النصوص على الصورة المسابقة في حصة واحدة ، بل ينبغي أن يسر ببطء واتساع ، ولا يشن ان هذا الدرس بما يتطلبه من الوقت ، وليطمئن الى ان كل وقت يصرف في نهم هذا الموضوع ليس وقتا فضالها ، ولكنه فرصة تخدم فيها أبواب كثيرة من منهج البلاغة ، تعرض في هذا الدرس عرضا سريعا مجملا ، على أن تتصل في دروس أخرى

وما اتباه هذه الطريقة بطريقة ابن خلدون ، التي تدعو الى دراسة الموضوعات دراسة اجمالية ، ثم العودة اليها بالدراسة التفصيلية .

الكلية

المقصود بها : ما يشمل الخط والملاء والتعبير ؛ لأنها الأداة الرمزية المستعملة للتعبير عن الأفكار بالكتابة ، فإذا نظرنا إليها من حيث هي مجرد تجويد خطى نعني خط ؛ وإذا نظرنا إليها من حيث هي مجرد رسم ملائى نعني ملء ؛ وإذا نظرنا إليها من حيث هي تعبير أسلوبى عن أفكار الكاتب فهو تعبير ، ولكن إذا ما أطلق اسم الكتابة في المجال العام ماته ينصرف عادة إلى الخط لأنها تقابل القراءة ؛ وإذا أطلق اسمها في مجال المقتني فاته يتصرف إلى التعبير ، إذ بتها الكتابة الأدبية والكتابية الصحفية ... الخ .

تاریخ الكتابة : عرف الانسنان الكتابة من قديم الزمان ، فقد عرف الحروف الابجدية منذ حوالي سبعة آلاف سنة ، ويعزى ابتكارها الى الفينيقيين ، ولم تعرف الحروف الابجدية الى بعد ان مرت الكتابة في مراحل عديدة من التطور هي : -

مراحل الكتابة :

١ - مرحلة التصوير المادي : فقد أخذ الاتسنان يرسم صور الماديات
تيديل عليها بها ، فرسم صور الشئين مثلاً تيديل بها على الشئين ، وصورة
القير تيديل بها على القير ... الخ .

٢ - ثم مرحلة التصوير المعنوي : لأن الإنسان وجد أن بعض الدولات لا صورة لها ، كالمائتى الجردة من خوف وحزن وفخر ... الخ ، فأخذ يرسم صورا يلزم عنها هذه المائتى لكن يدل عليها بها ، فرسم صورة للدواة والقطم متلايد بها على الكتابة ، ورسم صورة الرجل الضخم الجسم ليدل بها على القوة . وفي الرسوم المصرية القديمة ، والارقام الرومانية ، ولللغة الصينية ... شوادد كثيرة على ذلك : ثقى الأرقام الرومانية الرقم (١) يمثل الأصبع ، والرقم (٥) وشكله عندهم هكذا (٧) يمثل الكتف باصبعيه

الخمسة ؛ والرقم ١٠٤) وشكله عندهم هكذا × يمثل التكفين باصبعهما العشرة

واللغة الصينية مكونة من أربعين ألف صورة رمزية .

وفي حياتنا العالية ما يمثل هذه المرحلة من الكتابة : غالباً يرسمون على دار من يحاج صوراً مختلفة ؛ كجمل عليه محمل يقوده أعرابى ، أو سفينة تبحر في الماء ، وبعضاً أصحاب المجال العامة يرسمون على واجهات محلاتهم صوراً ترمز إلى الهيئة أو نوع التجارة ، فرسم البياط مثلاً ، ويتابع النظارات نظارة ، وصاحب المقهى يتجان شاي فوق طبق ... الخ .

٣ - ثم مرحلة التصوير الحرف : وهي تصور الحروف التي تتكون منها الكلمات والجمل ، كل حرف بصورة ، ومن مجموع الصور يمكن تراة الكلمة أو الجملة التي يراد التعبير عنها .

٤ - وأخيراً مرحلة الحروف الأبجدية : وهي المرحلة الأخيرة التي استبدلت فيها الحروف بالصورة في المرحلة السابقة .

أغراض الكتابة :

لتعليم الكتابة أغراض عديدة من أهمها : -

١ - غرض فسيولوجي : وهو تنمية عادات عضلية للتدرة على اجاده الخط .

٢ - غرض سيميولوجي : وهو التدرة على تدوين الأنكار بطريقة منتظمة .

٣ - التدرة على صحة رسم الحروف ، وسرعة الكتابة ، والتغيير عن الأنكار وتدوينها وحفظها .

فوائد الكتابة :

للكتابة فوائد كثيرة ، فضلاً عن أنها وسيلة للتقاهم والاتصال بين الناس ، فإن بواسطتها تدون العلوم وتنتشر الثقافة ، وتنقل من جيل إلى جيل ، وهناك ارتباط بين الكتابة وفهم الأنكار التي تحويها ، فالخطأ في

رسم الحروف ، وتحجج الكتابة يشهان صورة الفكر ، وينتقل من ثيبة ذلك المكتوب في نظر القارئ ، وقد يصبح الخطأ في رسم الكلمات أو قبح الخط سبباً في قلب المعنى رأساً على عقبه ..

قيمة الكتابة العربية :

للكتابة العربية شأن كبير ؛ اذا هي مرآة مراقة اللغة العربية ، تندى في التاريخ الى مدى خمسة عشر قرناً من الزمان على الأقل ، وتنسخ في الأرض لتشمل العالمين العربي والإسلامي على تبادل الأجناس والألوان وتباعد الأوطان ، شعاراً للترابط القوى والتناسير الروحية بين أبناء الوطن وأتباع الدين ..

وقد ظلت الكتابة العربية وفيها لمحوها الموروثة غلم تغير فيها حرفاً واحداً ، ولكنها البستها من ثياب الزينة والزخرف بفضل أصحاب الخطاطة الموهوبين ، حتى لم تعد اداة تعبر فحسب ، بل أصبحت مظهر ابداع فني ، وامتاع جمالي ..

وكان من نتيجة ما دخل على الكتابة العربية من عمليات التجديل والتخصين والزخرفة ان تعددت فيها الصور ، وكانت تلك الخطوط الكثيرة التي تعرف بعضها ، ولا يكاد العامة يعرفون الا اثنها ، ومنها : الحجازي ، والكرمي ، والفارسي ، والنسخي ، والرقمي ، والطرغاني ، والطوماري ، والغباري ، والسليل ، والثلث ، والثلاث ، والنصف ، والتعليق ، والنسخ التعليقي او التستعليقي ، والتوقيع ، والرقاء ، والمرصع ، والرياسي ، والمؤلوي ، والهميوني ، والريحانى ... الى غير ذلك من الخطوط التي نشهد نماذجها في الكتب والمناجات والأواحة ..

ولكل خط من هذه الخطوط تواعده ومعالجه الفارقة ، منها : المسلح ، والمشعر والمشجر ، والمددود ، والمتقارب ، والقوس ، والملتف ، والحلزوبي ، والمتراكب ... الخ ..

ولكل منها مجال استخدامه ؛ منها ما يستخدم في التراسل أو التعامل

أو التدوين ، ومنها ما يستخدم في تزيين المباني وترقش الألواح ، ومنها ما يستخدم في التجيير ، أو التوشية للمراسيم والبراءات والأجزاء (١) .

وهكذا نجد أن الجمال الذي أسيغ على الكتابة العربية كانت له قواعده وأصوله كما كانت له فلسنته ، وذلك بما روعى في تكوين الحروف من تداخل وتدامج ، أو من تشبث وتعاطف ، أو من تناسب في بناء الكلمة باعتبارها وحدة ، واتصالها بما قبلها وما بعدها من الكلمات .

بل لقد استغل هذا الجمال الكتابي لحرفة اللغة العربية لذاته ، والدليل على ذلك النماذج الخلية الرخامية التي تزخر بها الدور والمابد والشاي لدى قوم لا يعرفون اللغة ، أو دون ارادة لدلائلها اللغوية بل مجرد الرينة .

وقد غابت الكتابة العربية غيرها لما اختصت به من الإيجاز الشديد في حروفها مفردة وبجمجمة إذا قورنت بغيرها من الكتابات الأخرى ؛ إذ لا يزيد حجم حرف عربي على حجم حرف أجنبى ، بل يمثل في كثير من الحالات ، والحروف العربية تختزل إلى النصف في حالة اتصالها في الكلمة الواحدة ، ولا تكتب في كثير من الأحيان متغيرة ، بل متراكبة ، وهذا يزيد حجمها اختصارا ، فإذا اضفت إلى ذلك أن الكتابة العربية لا تخضع للحركات حروفا كالكتابة الأجنبية ، وإذا وضعت الحركات كانت فوق الحروف أو تحتها ... عرفنا سببا آخر جديدا يقلل من مساحة الكتابة العربية وزيدوها اختصارا .

وإذا أردت التناول من اختصار الكتابة العربية — فقارن بين مساحة نص من النصوص العربية وبين نظيره في لغة أجنبية .. فسوف تجد أن مساحة النص العربي أقل من مساحة النص الأجنبي .

ولهذه الميزة التي تفرد بها الكتابة العربية وهي الاختصار — يمكن للبعض استخدامها دون سواها في تسجيل ما يسمع من محاضرات وأحاديث دون ما حاجة إلى تعلم الاختزال .

ولنشرج أنواع الكتابة بالتفصيل : الخط والإملاء والتجيير :

(١) الكتابة العربية لـ محمد شوقي أمين من ٧٠٦ .

أولاً : الخط

المقصود به تعريف الطلاب ببعض أنواع الخطوط العربية وتمويدهم على إجاده كتابتها بالسرعة المناسبة ، ويسمى البعض مادة الخط بمادة « تجويد الخط » . وأرى إلا داعي لهذه التسمية مادامت كلية واحدة تؤدي المعنى المطلوب ؛ فالاسم أو العنوان كلها كان أحسن كان أجمل وأفضل .

اصل الخط العربي : اول حلقة في سلسلة الخط العربي هي الخط المصري القديم ، ومنه اشتق الخط الفينيقي ، ومن هذا الأخير اشتق الخط الآرامي (1) وخط المسند باتواعه ، وهنا يختلف مؤرخو العرب مع المؤرخين الآجانب ، فيرى مؤرخو العرب أن الخط النسخي متأخر من الخط المسند ، ويرى المؤرخون الآجانب أنه متأخر من الخط الآرامي .

أهداف الخط : من أهداف تعلم الخط :

- ١ - تنمية ميلات اليد التي تساعده على تجويد الخط وسرعة الكتابة .
- ٢ - القدرة على رسم الحروف منسقة بعضها مع بعض من حيث الشالة والنخامة .
- ٣ - القدرة على رسم الحروف والكلمات متقطعة ، ومستوية على السطح بغير تعرج أو التواء .
- ٤ - القدرة على رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد الخط المقررة من حيث الميل والاستدارة والطول أو القصر .. الخ .
- ٥ - القدرة على تدوين الأشكال بطريقة منتظمة وسريعة .

نماذج الأهداف في تعلم الخط باختصار هي : **الوضوح ، والجمال ، وسرعة الكتابة .**

ولا شك أن الخط الجميل الواضح يفري القارئ بالقراءة ويجذبه إليها ، والمكس صحيح كذلك : فقد يندر القارئ من قراءة كتاب لردة خطه مع

(1) الآرام : الأمم السامية القديمة التي تسكن شمال بلاد العرب في فلسطين والشام والعراق .

عليه بجداؤه . والخطوطات القديمة شاهد على ذلك ؟ فالكتابون لا يقلون على قراءتها مع ما فيها من فوائد جمة . وما ذاك الا لرداة خطها . وتقدير المدرس لاجيات الطلاب في الامتحان يتاثر بهدى جودة خطهم ونظاره . والخط من الفنون الجميلة ، وقد يبلغ ما يلجه من جمال يفضل جهود الفنانين من الخطاطين حتى أصبح هنا راقيا لا يقل عن فنون الرسم والنحت والتصوير ، ومعرض الخطوط العربية بدار الآثار المصرية بالقاهرة شاهد على عظمة هذا الفن .

والخط الجميل يسر النفس وينشط العقل وينمى الترق ، وهو يساعد القراء على القراءة ، ويعين الطالب على مراجعة ما كتب ، ويضمن له حتى من تقدير مدرسه على اجابته .

على ان تجويذ الخط يرتبط بعادات اخرى خلقية وعقلية ، كثرة الملاحظة والنظم والنظارة والدقة والثابرية على العمل .. وكلها صفات تعين الانسان على النجاح في الحياة .

هل جمال الخط مكتسب ؟ :

لا شك ان الخط من الفنون الجميلة كالرسم والموسيقى وغيرها ، ولهذا فهو من الامور الفطرية التي يتخير بها بعض الناس دون سواهم بحيث يجعلهم هذا الاستعداد الفطري تادررين على تجويده باقل جهد وفي أقصر وقت اذا ما اتيحت الفرصة لهم للتدريب عليه على يد مختص . ومع ذلك فالخط من العلوم ذات القواعد المحددة التي يمكن ان تكتسب وتحفظ ، وبطول التدريب والمارسة عليها يوجد خط المتعلم ، غاية الامر ان من كانت لديه القدرة الخامسة والاستعداد الفطري لاجادة الخط — يتطرق على زميله من ليست لديه تلك القدرة وهذه الفطرة اذا ما اتيحت لها ما فرض متاحة في التدريب .

تجويذ الخط في المدارس : وعلى اية حال ، فنحن نرى انه بالإضافة الى ضرورة ائحة الفرصة لجميع تلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية للتدريب على تجويد خط النسخ والرقيقة لأتم ما المستخدمون في الحياة العامة — ينبغي ان تتاح الفرصة لبعض تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية من

لديهم ذلك الاستعداد الفطري لتجويد الخط للتدريب على أنواع الخطوط العربية الأخرى بقدر ما تسمح به إمكاناتهم ، فالخط كما قلت من جميل يمكن اشاعته باستغلال مواهب الموهوبين فيه .

وبيني أن يكون للخط مدرسون متخصصون ، ووجهون كذلك ، شأنه شأن الرسم الذي لا يقل خط عنه أهمية ، إن لم يزد عليه ، لاستخدامه أكثر منه في الحياة العالية .

وعلى الدولة أن تنشئ اقساماً خاصاً بتحسين الخط في المدارس والجامعات للطلاب الموهوبين لتنمية مواهيبهم فيه كما ذكرنا ، بل على الدولة أكثر من ذلك أن تنشئ اقساماً خاصة به خارج دور العلم لعامة الناس من لديهم هذه الموهبة ويريدون تعميمها كذلك .

أنواع الخط : للخط العربي أنواع كثيرة — كما أوضحنا — ولم يبق مستعمل منها بكثرة سوى أربعة خطوط هي : النسخ ، والرقعة ، والثلث ، والفارسي ، وأكثر الأربعة استعمالاً وأهمية هما : النسخ والرقعة ، فال الأول أي النسخ هو الخط المستعمل في المطبوعات بأنواعها المختلفة من كتب وصحف ومجلات ونشرات ، وفي الكتابة بالآلة الكاتبة ، والثاني وهو الرقعة هو الخط المستعمل في كتابة الأفراد اليدوية ، وأما الثالث والفارسي فيستعملان في كتابة اللائحة والمعاينين الكبيرة للكتب وغيرها ، وأحياناً يستعمل في ذلك الخط الكوفي أيضاً .. ولذا وبيني البعد بتعلم النسخ والرقعة أولاً ، ثم الثالث والفارسي والكوفي إذا لزم الأمر .

الوسائل المستخدمة في تعليم الخط :

١ — **الاقناء :** وهي ترسيم الحروف أو الكلمات المطلوب من التلميذ كتابتها بال نقط ، ويطلب من الطالب المuron عليها بقلمه ليصل نقاطها بعضها البعض : وهذه طريقة لتعليم الصغار المبتدئين .

٢ — **المحاكاة :** وتشمل محاكاة التلاميذ للنماذج التي يكتبهما المدرس للتلاميذ في كراساتهم أو على السبورة ليطلب منهم تقليدها ومحاكاتها ، كما تشمل محاكاة التلاميذ لنماذج الخط بتنوعه النسخ والرقعة — المعدة في كراسات الخط الخاصة والتي تسمى بالأمشق ، وفيها يحاكي التلميذ النموذج

المكتوب ي أعلى الكراسة ، ولكن عليه بتوجيهه من المدرس أن يديم النظر إلى التموزج الخطى عندما ينتقل من السطر الأول في كتابته إلى ما بعد ، ولا ينظر إلى ما كتبه هو ، حتى لا يكون خطه هو المحاكي دون التموزج ليسو خطه بدلاً من أن يحسن ...

طريقة تدريس الخط : يسير تدريس الخط في المراحل التي يسير فيها تدريس مواد كسب المهارة ، فيسير في المراحل التالية : —

١ - **العرض :** وفيه يعرض المدرس التموزج الخطى ، وينبئ أن يكون عبارة أبعة سهلة ثلاثة مفيدة مرتبطة بحياة التلاميذ ونشاطهم ، وعليه أن يعيد كتابة التموزج في كل درس على السبورة أو على سبورة اشائية ، إذا كان التموزج طويلاً ، كما أن عليه أن يتدرج في التدريب على الخط من السهل إلى الصعب بحسب أحبار التلاميذ ومستواهم العقلي ، تحركات الأطفال الصغار لأنهم أقل ثباتاً ودقة وسرعة من الكبار ، بما جعل تعليمهم الخط محتاجاً من مدرسيهم إلى صبر وانتهاء .

٢ - **اللاحظة والمحاكاة :** وفي هذه المرحلة يلاحظ التلاميذ حركة يد المدرس في جريانها بكتابه التموزج ، ثم يحاكونه في كتابتهم للتموزج في كراسات النماذج أو كراسات خاصة .

٣ - **الارشاد والاصلاح :** في هذه المرحلة يرشد المدرس التلاميذ وهو يكتبون إلى طريقة الجلوس حين الكتابة وكيفية امساك القلم ، وإلى التنظم والنظافة والدقة وعدم ثروث الأصابع أو المكان بالحبر ، ثم يوجههم إلى صواب ما يكتبون ، ويطالبهم باصلاح الأخطاء ، ويعطي كل منهم درجة على حسب عمله : —

ثالثياً : الاملاء

أهمية : يرتبط الاملاء بالقراءة ، ويتوقف كل منها على الآخر ، فالقاريء لا يقرأ الكلمة الصحيحة إلا وقد ميز رسمها ، والمكاتب لا يكتبها صحيحة إلا إذا أحسن قراءتها .

والكتابة ، وهي ما تتعلّمها بالإملاء — هي والقراءة وسائلنا الثقافية وحسن الاتصال بين الفرد والمجتمع ، وبين المجتمعات بعضها وبعض .

اهدافه : الهدف المباشر من الإملاء هو القدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً وأضحاً ، سريعاً ، كليلاً . والمقصود برسومها صحيحة أن تكون يصعب قواعده الإملاء المحددة ، كقواعد رسم الهمزة والالف اللينة الواقعة في آخر الكلمة . والمراد بوضوح الكتابة أن تتميز حروفها بحيث لا يتشابه بعضها ببعض . وأيام جمال الخط وسرعته غلوريان هيلان بالنسبة لمستقبل الطالب في مراحل التعليم العليا ؛ إذ يحتاج اليها في كتابة المحاضرات والملخصات والنقل ... الخ . ويرتبط بالإملاء بعض الأهداف الأخرى غير المباشرة ، ومنها :

لغويًا : تزويد التلاميذ بالكلار ومعانٍ والفاظ وعبارات وأساليب جديدة .

وعضويًا : تقوية حاستي السمع والبصر ، لتقوية الرابطة بين مراكز كل منها في المخ يسماع ما يلقي ورؤيه ، وتطبيق ذلك عملياً يكتبه .

ووجودانياً : ترقية الذوق بمراعاة مظاهر الجمال في الكتابة وتنسيتها .

وخلقياً : تعويذ التلاميذ النظام والدقة والنظافة وقوة الملاحظة وسرعة التربية لما يطلب منهم ، كما أنها تعوذم الصبر وحسن انتظار استاذهم لسماع ما يعلمه . ولما كان الإملاء فرعاً من فروع اللغة . . . ننصح أن يتحقق تسيبها من الوظيفة الأساسية لها ، وهي الفهم والاتهام . ويكون ذلك بحسن اختيار تحملة الإملاء التي تفصل شروطها فيما يلى : —

الشروط الازمة في تعليم الإملاء : يشترط في القلمة الإملائية الشروط الآتية :

- ١- أن تكون سهلة ، جيدة الأسلوب ، واضحة المعانى ، مفيضة ، تهد التلاميذ بمعلومات طريقة ، وأن تكون جيدة ، وأن تكون غير متكلفة ، وملائبة من حيث الطول والأشكال واللغة لمستوى التلاميذ العتلى واللغوى ، ومتصلة بحاجاتهم التي يعيشونها . وينصي أن تكون مختارة من الكتب المقروءة على التلاميذ ، ككتاب القراءة ، وبخاصية إذا كانوا أطفالاً في المرحلة الابتدائية .

٢ — أن تكون متدرجة في صعوبتها المجمالية ، وذلك بحسب مستويات التلاميذ المختلفة ، ولذلك يتبعى أن يمر التلاميذ فيها بالمراحل او الأنواع التالية : —

أنواع الاملاء :

١ — **الاملاء المقول** : وهي المرحلة التي ينتقل فيها التلاميذ في كراساتهم قطعة ما يكتبه أمامهم ، أو يكون قد كتبها المدرس لهم على السبورة . وهذا النوع يلائم تلاميذ الصف الثالث الابتدائى ، وقد يمتد إلى الصف الرابع بحسب مستوى التلاميذ .

٢ — **الاملاء المنظور** : وهي المرحلة التي يبدأ فيها التلاميذ بالنظر إلى قطعة ما مكتوبة في كتاب أو على السبورة ، ثم يغلاق الكتاب أو تبعد السبورة التي عليها القطعة عن أعينهم ، ويليها المدرس عليهم بعد ذلك . وهذا النوع يلائم تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، وقد يمتد إلى الصف الخامس .

٣ — **الاملاء غير المنظور (المسموع)** : وهي المرحلة التي يكتب التلاميذ فيها قطعة ما تلقى عليهم دون أن يروها . ولكن على المدرس في هذه المرحلة أن يتدرج مع التلاميذ بحسب مستوياتهم ، غياباً بتحجيم الكلمات صعبة الهجاء شفهياً ، وكتابتها أمامهم على السبورة وتركها لنقلها — عندما يحين وقت املائتها — منظورة ، ثم في مستوى أعلى يبدأ بتحجيمهم لياماً شفهياً وكتابتها على السبورة أمامهم ثم محوا لامائتها عليهم مع بقية القطعة . والاملاء المسموع يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائى ، وتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤ — **الاملاء الاختباري** : وهي المرحلة الأخيرة في تعليم الاملاء ، والمقصود به املاء التلاميذ القطعة دون مساعدة لهم في هجاء صعوباتها المجمالية بغرض اختبار قدرة التلاميذ ومدى تقدّمهم .

خطوات السير في دروس الاملاء :

١ — يقرأ المدرسقطعة الامثلية المختارة ليتعرّف التلاميذ على موضوعها ومضمونها بوجه عام .

- ٢ - ينافش المدرس التلاميذ في انكارها ومتضمنتها ومواضيعها ومعانى مفرداتها وتراتيبها .
- ٣ - ينافشهم في المصطلحات الامثلية التي بالقطعة مارا في تعليمها بالراحل التي سبق ذكرها ، ويمكن أن يضيف في مناقشته بعض المصطلحات المشابهة عدا الموجودة بالقطعة ، وذلك بحسب مستوى التلاميذ السنى والدراسى والعلقلى .
- ٤ - يطلب المدرس القطعة على التلاميذ ، مقتضاياها الى وحدات مناسبة طولا وقصرا (كلمة - كلمة ، أو كلمتين - كلمتين ، أو جملة - جملة ، تصيررة أو طويلة) بطريقة منتظمة بحسب مستوى التلاميذ ، ويكون ضوئه مرتفعا يسمعه كل التلاميذ ، ولكن يضمن ذلك يقف أمامهم في الوسط ، وبحيث يرونه جميعا . ويستحسن أن يطلب العبارة مرة واحدة اذا كانت تصيررة ؛ ليضمن انتباه التلاميذ وحسن اصغائهم ، وأن يجعل فترات سكوته قصيرة .
- ٥ - بعد الانتهاء من املاء القطعة ، يعيد المدرس قراءتها كلها مرتين ثان ؟ ليستدرك التلاميذ ما أخطأوا فيه ، ويكتلوا ما نقصوه ، وينتدرروا معانى القطعة تدبرا سريعا .
- ٦ - يعرض عليهم تموئجا صحيحا للقطعة يكون قد أعده من قبل ، أو يعيد كتابة القطعة أمامهم على السبورة ، أو يحيلهم الى مرجعها الذي نقلها منه ، وذلك ليعرف التلاميذ بمتضمنهم مدى توافقهم وسدادهم فيما كتبوه ولبنفس فهم الاتجاه في البحث .
- ٧ - ثم يشرع المدرس بعد ذلك في تصحيح الكراسات . وعلى المدرس أن يوجه التلاميذ قبل الكتابة الى ضرورة .
- ١ - تحسين الخط . ٢ - اتباع النظم والنظافة . ٣ استخدام علامات الترقيم . ٤ - الجلوس ساعة الكتابة جلسة صحية .
- وعليه ان يشغفهم بعد الكتابة بعمل ما مثل :
- (أ) التدريب على تحسين الخط .
- (ب) او مناقشة انكار ومعانى ومواضيع القطعة .

(ج) أو مناقشة الصعوبات الإملائية فيها ..

(د) أو شرح بعض القواعد الإملائية بطريقة سهلة ..

طرق تصحيف الألأاء : يمكن الأخذ بأخذى طرق ثلاثة هي : -

١ - تصحيف الدرس بنفسه للتلاميذ : فيصحح الدرس كراسلهم التلاميذ ينفسه ويرشدهم إلى أخطائهم ، ويكتفهم بتصحيفها بعد ذلك ..
وإذا زادت الأخطاء عن ثلاثة يتطلب من التلميذ إعادة القراءة ..

٢ - تصحيف كل تلميذ لنفسه : يان يصحح كل تلميذ خطأ بعد عرض ما كتبه على النموذج الصحيح ، وهذه الطريقة تعود التلميذ الاعتماد على النفس والأمانة والالتزام ..

٣ - تبادل التلاميذ التصحيف : فيصحح كل منهم خطأ زميله ، ويختفي في هذه الحالة من التحامل من ناحية ، أو المبالغة من ناحية أخرى ..
والطريقتان الأخيرتان تتيحان التلميذ لو أحسن المدرس توجيه التلاميذ
لبعضهما ، ولكتهما غير مأموني المفارات ..

ويمكن الائتماد من مزايا الطرق الثلاث بالجمع بينها ما أمكن ذلك ...

تحديد الدرس للأخطاء : لتحديد الأخطاء يضع الدرس خطأ افقيا تحت الكلمة التي وقع فيها الخطأ ، وخطأ رأسيا بعد الحرف المنقوط فيه ،
ويوضع علامة (—) مكان الكلمة المتيسية ..

علاقة الإملاء بغيره :

ينبغي أن يتخذ الإملاء وسيلة لا لوان أخرى مختلفة من النشاط يفيد التلميذ في دراسته ومن ذلك :

١ - التعبير ؟ إذ يمكن أن تتيح قطع الإملاء والمناقشة فيها في تحصين تعبير التلاميذ بما يشتغل عليه من أفكار وأساليب وثقافة عليه ..

٢ - القراءة ؟ إذ في قراءة قطع الإملاء قبل كتابتها — في الإملاء المنقول والإملاء المنظور — تدريب على القراءة ..

٢ - الخط ؛ اذا في حمل التلاميذ على تجويد خطهم في كتابة قطعة الاماء ، ومحاسبتهم على ذلك في تقدير درجة الاماء .. دربيب لهم على الخط »

هذا وفي الاماء تزويد للتلاميذ بمتانة عالمة متعددة ، واخذ لهم بعادات ومهارات كثيرة ؛ كحسن الاصفاء والتنظيم والنظافة ... الخ .

والمسوية للمجاه العربي واختلاف الابن عليه ولكلمة و نوع الكتاب في الخط فيه لجعلهم قواعده . رأينا ان نعرض اقتراح المجمع اللغوي في تيسيره :

قواعد الاماء الميسرة كما رأها المجمع اللغوي :

شكلت لجنة في مجمع اللغة العربية لوضع اقتراح بتيسير قواعد رسم الحروف ، وبعد استفتاء مدرسي المدارس الثانوية والاعدادية في الموضوع، وصلت اللجنة الى ما ياتي (١) :

أولاً : المءمة :

(١) المءمة التي في أول الكلمة تكتب الفا ، فإذا كانت مكسورة وضفت المءمة تحت الالف ، وإذا كانت مفتوحة أو مضمومة وضفت المءمة فوق الالف نحو : أنا أكرم أكراما ..

(٢) المءمة التي في نهاية الكلمة ، تكتب على حرف مجاس لحركة ما قبلها ان كان متحركا ، نحو : تبرأ ، يجرؤ ، ومبتدئه ، ومفردة اذا كان سالكتها مثل جزء ، شيء . فإذا كانت الكلمة متونة منصوصة وصلت الف التقوين بما قبلها ، ووضفت المءمة على نبرة بينهما نحو : بطننا ، شبنا . أما اذا لم يكن وصلها وضفت المءمة بين الحرفين مثل جزءا ، وتحذف الف التقوين هذه اذا كان قبل المءمة ألف مثل مساء ، شيئا (يفتح المءمة) .

(٣) المءمة التي في وسط الكلمة ، ابديت في ذلك آراء كبيرة ارجحها ما ياتي :

(١) نقلنا عن « النفع الحديث » ص ٢٠٨ وما يبعدها .

(٤) تكتب المءمة على ياء : اذا كانت مكسورة او مسماوة بكسرة تصيره او ملوية مثل رئيس ، فتة ، بطيئة ..

(ب) فلن لم كن كذلك ، كتبت على واو اذا كانت مضمومة او مسماوة بضمها مثل : مؤونة ، مؤذى ، شفون ، مؤوس ..

(ج) فلن لم تكون كذلك ، اي لا مكسورة ولا مسماوة بضمها ، ولا

مضمومة ولا مسماوة بضمها — كتبت على الف ، مثل : سال ،

ومسالة ، وذاب ، وسوى

(٥) اذا اتصل بالكلمة لاحقة من الواحق : كالشمير ، وسلامة التقنية ، وعلامة الجمع — اعتبرت اللامنة والكلمة كلية واحدة ؟ فإذا كانت المءمة في الوسط بعد اضافة هذه اللامنة اعتبرت متوسطة ، وطبقت عليها القواعد السابقة ، مثل كلمة جزأين ، وكذلك : جزءه (في حالة الرفع) وجزئه (في حالة الشخص) .

وإذا سبق الكلمة حرف واحد فإنه لا يغير وضع المءمة التي في أول الكلمة ... اذا انها تعتبر كائنا في أول الكلمة ايضا ، وذلك نحو : ساندري ، الخبر ، لأن

ثانيا : الالف اللينة : لا يزال الرأي الغالب في رسم الالف اللينة هو الرأى القديم ، ويقتصر فيما ياتي : —

١— اذا كانت الالف اللينة رابعة فاكثر : كتبت ياء مثل : اهندى ، بسطوني . الا اذا حدث اشتباه الاسم بالفعل ، فانها تكتب في الاسم ياء وفق الفعل التامثل : يحيى (اسم) ، ويحيى (فعل) .

٢— اذا كانت الالف اللينة ثالثة في فعل او اسم : يتنظر في اصلها ، فلن كان اصلها واوا كتبت الفا ، مثل : رجا ، وعسا ، وان كان اصلها ياء كتبت ياء ، مثل : هدى (فعل بفتح الهاء) ، وهدى (اسم بضم الهاء) .

والأهمية علامات الترقيم في الكتابة ، ولعدم استخدام الكثرين لها في كتاباتهم مع أهميتها جهلا بها ، او عدم تقدير لها ، او عدم عنابة بهما — ذكرها مختصرة فيما ياتي :

علامات الترقيم ومواضعها :

الفصلة وصورتها : (+) وتدل على فصل بعض أجزاء الكلام من بعض ليف عندها القارئ وقتة قصيرة .. ومواضعها :

١ - بين الجمل التي يتكون من مجموعها كلام تام في معنى معين ، مثل : النور الكهربى يساعد على حفظ الامن ، ورفع مستوى المعيشة فى القرى ، ويشجع على انشاء المصانع الريفية ..

٢ - وبين النوع الشىء وأقسامه ، مثل : التقديرات الجماعية هي : ممتاز ، وجيد جدا ، وجيد ، ومقبول ، وضعيت ، وضعيف جدا ..

٣ - وبين المردات التي تفصل مجمل ، مثل : على كل مواطن أن يخدم بلده : النلاح في حقله ، والعامل في مصنعه ، والطالب في معلمه ، والموظف في ديوانه ..

٤ - وبعد لفظ المنادي ، مثل يا على ، حل موعد سفرك ، وبماطة ، أعمل ..

الفصلة المقطوطة وصورتها : (.) وتدل على فصل الجمل ليف عندها القارئ وقتة أطول من وقتة الفصلة التي بدون نقطة ، وتكتب بين جملتين تكون أحداها سبباً في حدوث الأخرى :

(أ) بأن تكون الأولى هي السبب : مثل : لم يؤذ واجباته ؛ ففشل في حياته .
ومثل : اغتر الشخص بقوته ؛ ولهذا خسر المعركة .

(ب) أو تكون بـ الثانية هي السبب ، مثل : أحب الطالب الناجح ؛ لأن نجاحه دلول اجتهاده ، ومثل : أنا لا أكرهك ؛ غليس بيني وبينك ما يدعو إلى الكراهة ، ومثل لا أصدقه ؛ لأنه لا يراعي للسدادة حرمة .

النقطة ، وصورتها : (+) وتدل على تمام معنى الجملة ، ولذلك فهي توضع بعد نهاية الجملة التي تم معناها ، بحيث نلاحظ أن الجملة التالية

طرق معنى جديداً ، مثل : أول عوش الحليم عن حلمه أن الناس انتصاره .
وهد الحلم ضبط النفس عند هيجان الفوضى .. وسباب الحلم الباعثة على
ضبط النفس كبيرة ..

ال نقطتان اللتان فوق بعضها ، وصورتها : (+) وتدلان على التوضيح
والتبين ، ومواضعيها :

١ - بعد القول وما في معناه ، مثل : قبل له : ما تفعل ؟ وقال : أقرأ ،
ومثل : جاعنى خطيب فيه : « بسم الله الرحمن الرحيم » .

٢ - وبين الجمل وما يحصله ، (١) كجا بين الشئ وانواعه واتساعه ،
مثل : انواع الخط الهندسى ثلاثة : مستقيم ، ومنكسر ، ومنحن .

(ب) وكما قبل الكلام الذى يعرض لتوضيح ما سبقه ، مثل : العالم نور :
يوسع المدرارك ، ويهدى للحق ، ويرشد الى الشير .

(ج) وكما قبل الامثلة التي تسبق لتوضيح قاعدة او حکما ، مثل : المفاعل
مرفوع ، نحو : ابتهج محمد :

الشرطية ، وصورتها : (—) ومواضعيها :

١ - بعد العدد رقم او لفظا في أول السطر مثل : اقسام الكلمة ثلاثة :

١ - الاسم :

٢ - الفعل .

٣ - الحرف .

او مثل : اقسام الفعل ثلاثة :

الأول - الماضي .

الثانى - المضارع

الثالث - الأمر

٢ - وفي حال المحورة بين اثنين ، مثل : قال الخليفة : لك شكوى ؟
هل الرجل : نعم يا أمير المؤمنين .

— وما شكوكك ؟
— واليك ظلمتني .
— الديك شاهد على دعوتك ؟
— نعم يا أمير المؤمنين ..
— المصح قضيتك واسرد مظلمتك

٣ - وبين ركيبي الجملة اذا طال الركن الأول ، بان توالت فيه جمل
كثيرة عن طريق الوصف او المعلق او الاضافة ، او نحو ذلك ، بحيث تكون
هذه الجملة فاصلة طويلا بين هذا الركن والركن الثاني الذي يتم به معنى
الجملة ، ويبدو ذلك في مواضع منها :

(أ) الفصل الطويل بين المقدمة او الخبر ، مثل : الموظف الذي يعكف
على عمله زاهدا في الشهارة ، متوكلاً بمصلحة العمل والناس — هو المثل
الأعلى للموظف .

(ب) الفصل الطويل بين الشرط والجواب ، مثل : من يتقدم على مشروع
قبل ان يدرس ما يتطلبه من اعداد الوسائل ، ودراسة الملابسات
واستشارة المجربيين ، وتصور الوجه المحتملة — وليس تجاهه
مضموننا .

وقد يكرر المبتدا او يشار اليه لطول الفصل ، ويسمى هذا التكرار
في البلاغة اطنابا ، ولكن هذه العلامة تغنينا عن التكرار اذا امن انصراف
المعنى الى غير المقصود به ...

علامة الاستفهام وصورتها : (؟) وهي تدل على الاستفهام ، وتوضع
بعد جملة الاستفهام ، سواء اكانت اداة الاستفهام مذكررة ام محددة ،
نحو : اهذا كتابك ؟ او : هذا كتابك ؟ (يستهينا مع حذف الاداء) .

علامة التمجّب ، وصورتها : (ا) وتدل على التمجّب والتّأثير ، وتوضع بعد الجملة التي تعبّر عن الاتّصالات النّفسية عموماً ، كالتمجّب والفرح والحزن ، والدعاء ، والدهشة ، والاستفالة ، والثّاجة ... ونحو ذلك مثل : ما أتى ظلم القريب ! ، يا جمال الطّيبة ! ، تبدّلت أصوات الدّاعين إلى الحق ! ، رعن آفة الكثافة ! ، الويل للأعداء ! ، عجباً لما تقول ! ، يا للطّاعمين للجائعين ! ، يا لله للضّعفاء ! ... الخ .

علامة التّخصيص ، وصورتها : (ب) وهي تدل على نص كلام غير المؤلّف ، ويوضح بين توصيّها المزدوجين كلام ينطلقه المؤلّف أو الكاتب من غيره بنفسه وما فيه من علامات ترقيم ، مثل قال عليه الصّلاة والسلام : « إنّما الأعمال بالثّناء ، وإنّما لكل أمّة ما توي » ، من كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيّبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه » .

القوسان أو الشرطان وصورتها : (.....) ، أو (.....) ، وهما يدلان عموماً على كلام دخيل أو مفترض ، ويوضح بينهما الانساق التي تتّبع توالى الأركان الأساسية في الجملة الواحدة ، أو تعلّق الجملتين المرتبطتين في المعنى ، كلّ جملة المفترضة ، وجمل التّفسير ، والنّاظر الاحتراسي ... الخ . ومثال الاعتراض بالدعاء : سمع رسول الله (ﷺ) رجلاً يقول : « الشّحيح أعنـ ظـالـمـ » ، فقال (ﷺ) : « لـعـنـ اللـهـ الشـحـيجـ وـلـعـنـ الـظـالـمـ » ، ومثل : أنتى (أبـتـ اللـمـ) أنتـ لـمـتـىـ .

ومثال الاعتراض بالشرط : شبـلـكـ (انـ لمـ تـنـفـقـهـ فـيـماـ يـرـفعـ ذـكـرـ) لاـ خـيرـ قـيـهـ . ومثال الاعتراض بالقيـدـ : التـقـرـ - عـلـىـ مـوـارـتـهـ - اـهـونـ عـلـىـ النـفـسـ مـنـ مـذـلـةـ السـؤـالـ . ومثال الاعتراض بالجـلـةـ الحالـيـةـ :

وكدت (ولم أخـلـقـ مـنـ الطـيـرـ) انـ بـداـ .. لهاـ بـارـقـ نحوـ الحـجـارـ أطـيرـ ومثال التّفسير : الزـلـامـ - بـالـذـالـ - العـهـدـ ، والـزـامـ - بـالـزـايـ - ماـ تـقـادـ بـهـ الدـاهـيـةـ ، ومثل :

يجوز تقديم المفعول به على الفاعل ، مثل : شرب العواء الريض ؟
فالمفعول به — الدواء — قدم على الفاعل — الريض — . وبمثل الاعتراض :
قول الشاعر لم يشرب العواء الريض ، فما باله يشفى ؟
سيينا عليها — ظالمن — سفيطانا فطارت بها ايد سراع وارجل

ملحوظتان :

- ١ - لا يجوز وضع علامة من علامات الترقيم في أول السطر إلا علامة التنصيص « ... » ، والقوسين « » .
- ٢ - اذا كان الاستئناف مراداً به التمجيد - وضفت بعده علامة الاستئناف ، ثم علامة التمجيد ، مثل : أتسبني !؟ ، ومثل : سبحان الله ، الا تصدق قولى !؟

التعبير

المفهوم :

التعبير هو القابل الذي يصب فيه الإنسان إشكاله بلغة سلية وتصوير جميل ، وهو الفعلة من تعليم اللغة ؛ فنروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري . ولا شك أن من دلائل ثقافة الفرد قدرته على التعبير عن إشكاله بعبارة سلية بلية . ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يتم به المعلم بوجه علم ، وتعلم اللغة بوجه خاص .

غرض التعبير وأركانه :

غرض التعبير هو تمويد التلاميذ على حسن التفكير ، وجودة التعبير ، فالتعبير ركناً اثناسين : الأول معنوي ، والثاني لفظي . فركنه المعنوي هو : الأشكال التي يريد الإنسان أن يعبر عنها ، وركنه اللفظي هو : الانفاس والعبارات التي يعبر بها الإنسان عن إشكاله . وهما مرتبطان ببعض ارتباطاً وثيقاً ، بلقد قال بعض علماء النفس : إن التفكير والتعبير ظهوران لعملية عقلية واحدة ؛ فنموا كل منهما مرتبطاً بمنه الآخر ، وأشارت بان كليهما مرتبط بتجارب الحياة . وعلى ذلك لا يكون التعبير حيا إلا إذا كان مستمدًا من التجارب الشخصية ، منها تكن قيمة البلاغية في حد ذاته ، وبذلك يشاف إلى ركني التعبير السليقيين ركن ثالث ، هو ارتباط الأشكال التي يعبر عنها الفرد بتجارب الحياة التي يحياها .

ولكي يتم حسن التفكير يشرط أن تكون الأشكال :

- ١) صحيحة (٢) واسحة (٣) ذات قيمة . (٤) مرتبة .
- ٥) متصلة بعضها ببعض .

ولكن يتم حسن التعبير بشرط أن تكون الألفاظ والعبارات :

- (١) مختارة (٢) واضحة (٣) دقيقة
- (٤) منسجمة بعضها مع بعض (٥) خالية من الحشو والاطالة
- (٦) مؤدية ومصورة للمعنى والأفكار .

أنواع التعبير :

للتعبير من حيث موضوعه نوعان هما : التعبير الوظيفي ، والتعبير الابداعي . أوله من حيث النطق به أو عدمه نوعان أيضاً : متعلق به ، وهو التعبير الشفهي ، ومكتوب ، وهو التعبير التحريري . وهكذا تمثيلاً لأنواع الأربعة :

أولاً : التعبير الوظيفي ، وهو ما يجري بين الناس في حياتهم العuelle عند تشاء مواجههم ، وتنظيم شئونهم . ويشمل : المحادثة والمناقشة ، وحكاية القصص والتوادر والأخبار ، والقاء الخطب ، وإسلام التعليمات ، وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات والنشرات والإعلانات ، وتحرير الرسائل ... الخ .

ثانياً : التعبير الابداعي ، ويسمى الانشائى ، وهو ما يعرض فيه الناشر أو الشاعر انكاره ومشاعره وخبراته الخاصة على الناس . ويشمل : نظم الشعر ، وكتابة المقالات ، وتأليف القصص والتسليات ، وكتابة اليوميات والمذكرات الشخصية والترجم والسر . وكلما النوعين تتطلبه ضرورات الحياة ؛ فالأول يساعد على البقاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية ، والثاني يعين الأديب على التعبير عن نفسه ، وتصوين مشاعره تعبيراً وتصويرها يعكسان ذاتيه ، ويزيلان شخصيته . وكلما النوعين يندرج تحت نوعي التعبير الشفوي والتعبير التحريري . ولنأخذ في بيان كل من التعبيرين الشفهي والتحريري ، من حيث أهمية كل وأساليبه ، ثم طريقة السير في دراسته ، وأخيراً في طريقة اصلاح اخطائه .

أولاً - التعبير الشفهي :

أهمية :

هو التمهيد والمدخل للتعبير التحريري . والتفصيق فيه وفي التعبير التحريري أعظم أهمية وأعلى منزلة من التفوق في شتى الفروع الأخرى ؟ إذ التفوق في التعبير دليل على التفوق في الماد والتمكن منها وليس العكس ، كذلك فإن اجاده التعبير دليل على الرقي اللغوي والثقافي ، وهو ظهر للهم ووسيلة إلى الاتمام .

وادران الغاية من التعبير الشفهي يتطلب :

- ١ - استحضار المعانى والأفكار .
- ٢ - اختيار ما يناسبها من الألفاظ والأساليب .
- ٣ - حسن الربط بين الألفاظ والأساليب ، وبين الأفكار .
- ٤ - مداومة التدريب على التعبير الشفهي ، مع اتباعه ذاتها بقصد بناء فيه رفق بالتلذذ ، وتشجيع وتوجيه لهم .

الغرض :

- ١ - تزويد التلاميذ بالالفاظ وأساليب ، ويجمان وأفكار ، وتعويذهم ترتيب وربط الأفكار بعضها ببعض .
- ٢ - تعويد التلاميذ إجاده النطق ، وطلقة النسان ، وتمثل المعانى ، والوقف بنجاح في موقف الخطابة بغير تهاب .
- ٣ - معالجة عيوب التلاميذ النفسية : كالانطواء ، والخوف ، واللطم .
- ٤ - تربية ذواق التلاميذ ، وتنمية ملكة التخيل فيهم .

الأساليب :

يتدرّب الطفيف على التعبير الشفهي بأساليب متعددة أهمها :

أولاً - المحادثة ، وفيها :

(أ) يلقي المدرس على التلاميذ أسئلة ، ويطالبهم بالإجابة عنها .

(ب) وتكون في موضوعات مناسبة لمدارك التلاميذ ، وبلغة سهلة تصفيحة

(ج) ويوزعها المدرس عليهم توزيعاً عادلاً .

(د) ويرامي في إجابات التلاميذ عنها أن تكون صحيحة ، مطابقة للأسئلة ، وفق جمل تالية .

(هـ) وينبع في تدريسيها الخطوات التالية :

١ - تمهيد المدرس للدرس بحديث حوله ، أو بمناقشة التلاميذ

مناقشة خفيفة في الدرس قبل أن يعلمه ، ثم يعلمه ويدونه

على السبورة .

٢ - يلقي المدرس على التلاميذ مجموعة من الأسئلة تغطي الموضوع ، ويطالبهم بعد كل سؤال بالإجابة عنه .

٣ - يصحح المدرس ما يقع فيه الطفيف من أخطاء لغوية وأسلوبية ، أو أخطاء في الأنكار ، أو ترتيبها ، ثم يطلبهم بإعادة الجواب صحيحاً ، وبدون الإجابة الصحيحة على السبورة .

ثانياً - القصة :

وهي أنشل الوسائل والأساليب لتشجيع التلاميذ على التعبير ، وتحبيبهم في دروسه وأفادتهم منه ، بشرط أن تكون التصريح طريقة ، ملائمة لمدارك التلاميذ .

ويتدرج المدرس في تدريس القصة مع التلاميذ بحسب مستواهم العقلي في مراحل متقدمة كما يلى : -

(١) مرحلة عرض المصور ، وفيها يبدأ المدرس مع الأطفال الصغار

يعرض القصة في شكل مجموعة من الصور ، تتمثل كل صورة
منها جزءاً من القصة ، ويلقى على الأطفال أسئلة يطلب منهم فيها
وصف كل صورة أو جزء من القصة ، ثم يطلب منهم في النهاية سرد
القصة مكتوبة .

وقد يعرّض المدرس بعض صور القصة ، ويطالبه بالتعبير عنها ،
ثم اتمام القصة .

(ب) مرحلة القاء المدرس للقصة ، وفيها يبدأ المدرس بالقاء القصة ،
ويستجيب التلاميذ عناصرها ، ويذوّقها على السبورة ، مع بعض
الأفكار والأساليب والالاذنات المختارة التي تساعدهم في التعبير
عنها ، ثم يطالعهم بالتعبير عن القصة بمعونة هذه العناصر
والأفكار والأساليب والالاذنات .

(ج) مرحلة قراءة التلاميذ للقصة ، وفيها يكلف المدرس التلاميذ بقراءة
بعض الشخصيات التي يختارها لهم ، ثم يطالعهم بسردها .

(د) مرحلة تكملة الشخصيات الناقصة ، وفيها ياتي المدرس ببعض الشخصيات
غير مرتبة أو غير تامة ، ويطلب التلاميذ بترتيبها أو اتمامها ،
بحسب ما يهدّيهم إليه خيالهم ، ونموهم اللغوي والعقلي .

(ه) مرحلة الاستقلال في سرد القصة : وفيها ياتي المدرس القصة ،
ثم يطلب التلاميذ بسردها دون أن يدون شيئاً على السبورة .

وقد يلقى المدرس على التلاميذ الأجزاء الأولى من قصة ما ، ثم
يطالعهم بتكميلها كما يتصورون .

وقد يكلفهم حين يستطيعون القراءة بسرعة مناسبة — بقراءة بعض
الشخصيات في كتب المطالعة أو غيرها ، ثم يناقشوهم فيما

(و) مرحلة تمثيل القصة ، وفيها يطلب المدرس التلاميذ بتحويل
القصة إلى تمثيلية يتقوّلون بادائتها .

ثالثاً : موضوعات التعبير

وهي الموضوعات التي يختارها المدرس أو التلاميذ أو هما معاً ،
للناشرة فيها في دروس التعبير الشفهي ، ثم الكتابة في دروس التعبير
التحريري . ويشترط أن تكون مناسبة للتلاميذ ومرتبطة بحياتهم وخبراتهم
السابقة .

أسماء اختيار موضوعات التعبير :

من المبادئ الأساسية في التعليم وجوب الانتقال من المحسوس إلى
المتعول ومن المعلوم إلى المجهول ، ومن السهل إلى الصعب .

واذا طبقنا ذلك على التعبير وجدنا ان من الواجب التدرج مع التلاميذ
فيها تعليمهم من موضوعات التعبير ، فنبدأ بهم بما يشاهدونه ، وما يتصل
 بحياتهم اتصالاً مباشراً ، اي نبدأ بالبيئة المدرسية والبيئة المنزلية ، ثم
بالبيئة الخارجية فلتكون الموضوعات الأولى على سبيل المثال : وصف
حجرة الدراسة او حديقة المدرسة ، او وصف العاب مارسها التلاميذ ، او
ازهار زرعنها ، او وصف حيوانات او طيور قاموا بتربيةها ، او رأوها
живية ، او مصورة .

ونبدأ بالمحسوسات كالموضوعات السابقة ، ثم بالمعنويات كالتعبير
عن الفضيلة او التعاون او الاحسان .. الخ . او تخيل عمل او امل يريد
أن يتحققه الطفولة (١) ولذلك يجب أن تهيئ المدرسة الأطفال شتى الوسائل التي
تمكنهم من التعبير عن أكبر قدر ممكن من المحسوسات ، كالحدائق وحظائر
الدواجن وأحواض السمك وخلايا النحل والماضف وأنواع اللعب .

كذلك يجب البدء مع الأطفال بالتعبير الشفهي في أول المرحلة الابتدائية .

(١) ذكر الأستاذ حميد عبد القادر عدداً من الموضوعات التדרجية في
راتب المحسوس والمتعول في كتابه « النهج الحديث » ٢٠٤ ص ٢ .

ويجب أن تكون لغة التعبير أولاً هي لغة الحياة اليومية القريبة من الفحصي وأن تدرج مع التلاميذ إلى الفحصي الخامسة . كذلك يجب أن تكون أسلمة التعبير الأولى قصيرة ؛ حتى يستطيع الأطفال الاجابة عنها بآيات قصيرة ، ثم تدرج منها إلى أسلمة أكثر طولاً لتنطلب إجابات مطولة ... وهكذا .

طريقة تدريس التعبير الشفهي :

ينبغي أن يعد المدرس درس الإنشاء الشفوي أعداداً جيداً يشمل : حسن اختيار موضوعه ، وتحديد عناصره وترتيبها ، وأنكار ونقط كل عنصر ، وأسلمة التي سيلقيها على التلاميذ في مناقشته لهم في كل عنصر وكل فكرة ، والمادة اللغوية من الألفاظ والأساليب التي سيمد بها التلاميذ لتكون عوناً لهم على الأداء الشفوي الجيد .

فإذا هي المدرس نفسه أدرس التعبير الشفهي على هذه الصورة لجري هذا الدرس بعد ذلك بالخطوات الآتية : —

- ١ — يعلن المدرس موضوع الدرس ، ويبدونه على السبورة ، ويقسم السبورة إلى قسمين : أين ؟ لشخصيه لكتابه عنصر الدرس عليه ، وأينر ؛ لشخصيه لكتابه الألفاظ والأساليب المختارة التي يهد بها التلاميذ .
- ٢ — يمناقشة المدرس التلاميذ بمجموعة من الأسلمة يستخلص منها عناصر الموضوع .
- ٣ — يوجه المدرس إلى التلاميذ في كل عنصر مجموعة من الأسلمة تحدد لكل عنصر نقاطاً وأنكاراً جزئية .
- ٤ — يمناقشة المدرس التلاميذ لترتيب هذه النقاط والأنكار بحسب أهميتها أو ترتيبها الطبيعي .
- ٥ — يكلف المدرس التلاميذ بالتحدث في كل عنصر على أساس ما أسفر عنه من نقاط وأنكار ، مع معاونتهم بالألفاظ والأساليب اللغوية المقيدة المتصلة بهذا العنصر ، مدونة على السبورة .

٦ - بعد الكلام في عناصر الموضوع مجزأة - يكلفهم بالتحدث في الموضوع

كله جملة واحدة .

وبعد أن يقتدم التلاميذ في الإنشاء الشفهي - يكتفى المدرس بتدوين عناصر الدرس على السبورة دون المادة اللغوية المساعدة ، وفي مرحلة ثالثية يستغنون المدرس عن العناصر أيضاً .

ما يراعى في التعبير الشفهي :

ويجب في تدريس التعبير الشفهي مراعاة ما يأتي :

أولاً : بالنسبة للموضوع : أن يكون متصلة اتصالاً وثيقاً بتجارب التلاميذ ومشاهداتهم ، وأن يكون تابعاً من التلاميذ ، ثالثاً على رغبة أكيدة منهم للتحدث فيه ، ولا يكون معلوماً تمام العلم ولا مجهولاً تمام الجهل للتلاميذ .

ثانياً : بالنسبة للالغاز والأساليب المساعدة : أن تكون متصلة اتصالاً وثيقاً بالموضوع ، ودقائقه على قدر المعنى ، والا تكون قيداً على التلاميذ ، بل أن تكون مجرد معاونة لهم دون الزام ، والا تكون قوالب جاهدة متكررة ، والا تكون مسجومة سجماً متكلماً .

ثالثاً : بالنسبة لتدريب التلاميذ : لابد أن تناح الفرصة لجميع التلاميذ لتدريب على التعبير الشفهي ، مع الانتقال بهم خطوة خطوة في التدريب ؟ حتى ينتهيوا إلى القدرة على التعبير بطلقة ، فيظروف المختلفة ، لمدة تطول أو تقصّر ، فكلما طالت مدة الكلام دلت على قدرة التمثيل اللغوية والخطابية .

التصحيح في دروس التعبير الشفوي :

لا ينبغي أن يتدخل المدرس أو أحد التلاميذ في أثناء تحدث التلميذ ليصحح أخطاءه إلا إذا تعمّر أو توقف عن متابعة كلامه ، فإن المدرس وجده يساعد فيفتح باب الكلام له يلتفظ أو عباره .

وبعد انتهاء التمرين من حديثه يبدأ دور التصحيح ، فيناقشه التلميذ فيما وقع فيه — من وجة نظرهم — من الأخطاء اللغوية وال نحوية وغيرها مما قاموا بتسجيله عليه حتى لا يتسرّو اذا لم يقيدوه ، ثم يعقب المدرس على هذه المناقشة بالتأكيد أو الرفض أو الاضافة .

على انه من المهم التنبيه الى أنه في تصحيح التعبير يتبعى ان يكون الاهتمام اكبر بالنسبة للاخطاء الاسلوبية واللغوية — منه بالاخطاء التحوية ؟ لأن لهذمجالاً اوسع في محسن القواعد ، كذلك يتبعى التنبيه الى وجوب مراعاة مستوى نضج التلاميذ عند حسابتهم على اخطائهم ؛ فنتسابح معهم في بداية حياتهم التعليمية على استخدام الكلمات العافية ، وعلى اخطائهم التحوية . ثم نزداد في حسابتهم مع تطور ثبوthem ، وانتقالهم من مرحلة الى اخرى ، حتى لا نقتل فيهم حرية التعبير ونزعه الابتكار .

المهارات المطلوبة في كل من التعبيرين : الشفهي والتحريري .

يشترك كل من التعبير الشفهي والتعبير التحريري في المهارات الآتية ، ويتبعى ان يتغاضى المدرس عن بعضها بالنسبة للأطفال الصغار بحسب مستواهم الادراكي :

- ١ — سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها .
- ٢ — تماستك العبارات وعدم تذكرها .
- ٣ — عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .
- ٤ — خلو الكلام من الاخطاء : نحوية او صرفية او لغوية ..
- ٥ — الصدق في التعبير ، بان يكون صادرا عن عاطفة صادقة .

ويختص التعبير الشفهي بالمهارات الآتية :

- ١ — نطق الانفاظ نطقا سليما ، مع اخراج الحسروت من مخارجها الصحيحة .
- ٢ — الانطلاق في الحديث دون تلعم .

ويختص التعبير التحريري بالمهارات الآتية :

- ١ - سلامة الكلام من الأخطاء الخطية والإملائية ، واستخدام النقط وعلامات الترقيم صحيحة في مواضعها الصحيحة .
- ٢ - سمو التعبير والإجادة في التصوير ..
- ٣ - الأمانة العلمية في التأليف ، باسناد الكلم المقتبس إلى صاحبه موضوعاً بين علائق تنصيص .

وسائل اكتساب التلاميذ مهارات التعبير :

وهنالك وسائل عديدة — عدا الحصص المخصصة رسمياً للتعبير — لاكتساب التلاميذ المهارات التي ذكرناها أعلاه ، ومن هذه الوسائل :

١ - المراسلة :

لتحرير الرسائل الحقيقة أو التخييلة للإنداد كالزماء والاصحاب ، أو للكبار كالأباء والعلقين ، في الموضوعات التي تهم التلاميذ ، كالسؤال عن صحة زميل مريض واخباره بحاله المدرسة وما درس أثناء غيابه ... أو الكتابة إلى الوالد في طلب تغود وأسباب ذلك ، أو الاعتذار للمدرس عن التخلف عن المدرسة لمرض .. الخ (١) .

وبينه الطالب إلى ما يلزم في المراسلة من تصدير الخطاب بالعنوان وتاريخ التحرير ، وتنبيه الخطاب بالإضاء ، وإلى أصول كتابة الرسائل من ناحية الدء والختام ، والإيجاز في الخطابات المصلحة والاطناب في الرسائل الأخواتية .. الخ .

٢ - الكتابة في صحيحة المدرسة :

نهى مجال عظيم لإبراز مواهب التلاميذ العلمية والأدبية ، وتشجيع روح

- ١ - ذكر الاستاذ حميد عبد القادر في « النهج الحديث » حد ٢ من ٣٧ وما بعدها أبطة متعددة لموضوعات رسائل عديدة يمكن أن يتدرب التلميذ بكتابتها على التعبير .

التعاون بينهم ، بعضهم مع بعض ، وبينهم وبين المدرسين وناظر الدراسة ، وبين المدرسة وأولياء الأمور وأهل البيئة . وهي سبيل الى ابتكار موضوعات الكتابة واجادة الاسلوب ، ولذلك ينبغي أن يكون لكل مدرسة صحيفية ، يختار لها مجلس تحرير من يحسنون العمل الصحفي من التلاميذ ، يكون فيه مدير الصحيفة ، ورئيس ووكل تحرير ، ومراسلون . ويعمل زعماء الجامعات الدرامية مكتبيين للصحيفة بدمونها باخبار الجامعة ونشاطها ، وتكون أهال الصحيفة تحت اشراف احد المدرسین .

وعلى الصحيفة ان تتبع الفرصة لكل تلميذ ان يكتب فيها معتقدا على نفسه فيما يكتب .

٢ - تلخيص الدرس :

وهو عمل يحتاج الى التدريب ، فقد ثبت بالتجربة ان كثيرا من طلاب الجامعات لا يستطيعون ذلك على وجه سليم لعدم التدريب والتوجيه فيه (١) مع خواصه الكثيرة التي منها :

- ١ - شهان انتهاء التطبيق الى الدرس مع ذهنه اياه من بدايته الى نهايته ، وجعل موقفه من الدرس ايجابيا .
 - ٢ - القدرة على التحليل الدقيق للدرس ، ومعرفة عناصره الأساسية والاضافية ، مما يزيد الدرس وضوحا في نفسه ، ورسوخا في ذهنه .
- » — القدرة على التعبير عن الدرس تعبيرا صحيحا ، لأن تلخيصه يجعله يستبدل بعيارات المدرس المطلوبة عيارات من عند مختصرة ، أو يستبدل بعيارات قد لا يفهمها في الاستذكار عيارات أخرى مفهومة ، فيستطيع اعادة الدرس شفهيا أو تحريريا بعيارات من اتشائه .

ولكي يكون التلخيص متينا فلابد :

(١) التوجيه الحقيقي تجلي في ص ٣٢٠ وما يليها .

- ١— أن ينظم على أساس محدد ، فتكتب العناصر الأساسية مصدرة بالأرقام الأصلية (أولاً ، وثانياً ، وثالثاً .. الخ) والعناصر المترفة عنها بالأرقام (ا١ ، ٢ ، ٣ ، .. الخ) ، والعناصر من المرببة الثالثة بالحروف الأبجدية (أ ، ب ، ج ، .. الخ) ، وقد تبادل الأرقام والمعروف فيجعل بعضها محل بعض .. والمم ان يعتمد التطبيق على خطة محددة يسر عليها .
- ٢— أن يكون شابلاً لجميع أجزاء الدرس يتجاز ، يكتفى بالجمل الأساسية المنصرية، ويستفني عن العبارات التفصيلية الشارحة .
- ٣— أن يصوغ التطبيقية كلام المدرس بأسلوبه ، اذا كانت عبارات المدرس مطولة ، أما اذا كانت موجزة نيكتها تصا كا هي ، كما يكتب بالنص القوامة والتوصيم المتيسة .
- ٤— أن يكون التطبيقين كاملاً لا يحتاج الى اعادة كتابته مرة أخرى لتفويت الوقت والجهد ، وهذا يتحقق بطول المران والتكرار .

٤— وصف الرحلات الدراسية :

فهو من الوسائل الهامة المشتملة على التعليم ، ولذلك على المدرس أن يتباهي التلاميذ قبل الرحالة أن يكتبوا مذكرات في الرحالة تعينهم على وصفها بعد العودة منها ، وتشمل هذه المذكرات : زمان ومكان الرحالة ، والمشتركون فيها ، والأعمال التي قاموا بها ، والمشاهدات التي شاهدوها ، والسموعيات التي واجهتهم فيها ، والفوائد العلمية التي جنوها منها .. الخ

٥— وصف التلاميذ لما يرور بهم من تجارب خاصة ، وبخاصة الناجح منها ، وهي لا شك موضوعات محبيبة إلى التلاميذ ، وسيهل تعبيرهم عنها ، رغم قد عاشوها وعرفوا تفصيلاتها وأسبابها ونتائجها . والانسان بطبيعته حبا في الظهور — يحب التحدث عن أعماله الناجحة .

وحين يتحدث التلاميذ في ذلك يعينهم المدرس بالالفاظ والعبارات المديدة ، وبعد الحديث يعقب ويعلق المدرس والتلاميذ على ما سمعوه ، ويدانع المتحدث عن نفسه اذا اراد ، ثم يكتب التلاميذ جميعاً تحريرياً بأسلوبهم ما قالوه أو سمعوه في هذه الجلسة .

وفي ذلك تحقيق لمبادئه تربوية منها : مبدأ الحرية في التعليم ، وجعل التعليم ذاتاً غرض يسعى إلى تحقيقه (وهو هنا حديث التلميذ عن نفسه) ، ومبادئ الرغبة والتشويق للتعلم ، وجعل التعلم قائماً على خبرات التلاميذ أنفسهم ، وبالطريقة الانتصامية غير المباشرة ، فالدرس هنا يمد التلميذ بالعبارة أو القاعدة حين يكون التطبيق في حاجة إليها ، فيكون حرصه على التعلم أشد ، وادراته له أقوى ، ومحركه يه أثبت وأبقى .

٦ - دراسة النماذج الأنشائية ومحاكاتها :

ما يهدى التلاميذ في التعبير عرض النماذج الأنشائية عليهم ، وتقديمها لنفوسها وآدبيها ؛ لادرات محاسنها ويسلالها ، وخلق ملحة التمييز بين الفتى والفتين ، ثم لتنمية لغتهم ، وتهذيب خيالهم الآدبي بهما ، ومحاكاة ما هو جيد منها .

٧ - الأفاداة اللغوية من المواد الأخرى :

فن كل مادة مجموعة من الألفاظ والعبارات الاصطلاحية ، يمكن بحفظها تنمية ثروة التلبيذ اللغوية مما يعينه على التعبير والتحرير . ومدرسو المواد الأخرى يستطيعون أن يهدوا التلاميذ في لغتهم القومية بالحرص على تنمية عباراتهم وترقيتها لبساليهم ، وواجب عليهم أن يتعلموا ذلك ؛ إذ إن على كل مدرس — كما يقول بعض المربين — أن يعد نفسه مدرساً مادته الخاصة به أولاً ، ومدرساً للغة العربية ثانياً .

٨ - إضافة التلاميذ من خطائهم حتى لا يعودوا إليها مرة ثانية — ويجب أن ينهيهم المدرس إلى ضرورة ذلك — إذ لا فائدة من تعلم بتكرر فيه الوقوع في الخطأ .

طرق تصحيح التعبير :

أولاً : الطريقة الفردية المباشرة : وهي أجدى الطرق ، لأن تبها ارشاداً مباشرةً إلى الخطأ والتي طريقة تصحيحة .
ولكن هذه الطريقة غير ممكنة في ظل ظروف التعليم الحالي ، وبخاصة

مع كبار التلاميذ ، لضيق زعن الدرس ، وكثرة عدد تلاميذ الفصل ،
ولأن الدرس مكلف بتصحيح كراسات أكثر من نحصل واحد ،
ولأن كتابة كبار التلاميذ في التعبير تكون — في العادة — بسيطة ،
ولأن التصحيح الفردي ينفي التلميذ الفرد ، ولا تتمدئ غائبه إلى
مجموع التلاميذ ؟ إذ ان كل تلميذ يعرف فيه أخطاءه وحده .

ثالثاً : طريقة المحاولة والخطأ : وفي هذه الطريقة يترك للطفل مهمة تصحيح
كراساته بنفسه دون تدخل من المدرس في ذلك ، والطفل بالمحاولة
والخطأ ، ثم بالمحاولة وتجنب الخطأ — سوف يمتدى في النهاية
إلى طريق الصواب .

وتقوم هذه الطريقة على غلسة أن الطفل يتعلم حل مشكلاته في
الحياة والتبييز بين الخطأ والصواب والخير والشر والحسن
والقبح من الأفعال — بنفسه بطريق المحاولة والخطأ ، فإذا لا تكون
هذه طريقة في معونة صواب التعبير وخطئه ما دامت هذه
هي الطريقة الطبيعية ؟ ويقولون إن دليل صحة هذه الطريقة في
التعبير أن الطفل إذا عاد إلى ما كتبه منذ شهور وزواجه — فإنه سوف
يدرك بنفسه أخطاءه فيها ، ثم يستدركها ويصححها دون توجيه من
أحد .

وهذه الطريقة غير ممكنة أو مجده كالطريقة الأولى ؟ إذ في
الأولى تربط في حقوق التلاميذ بحرمانهم من الاشتراك في التصحيح ،
وقد هذه افراط في اطلاق الحرية لهم يتصر التصحيح عليهم . وفي
الأولى يقوم المدرس بحمل العبء في التصحيح ، وفي الثانية يتخفف
او يتحرر من العبء كله .

هذه الطريقة محفوظة بالمخاطر ؟ إذ من المحتمل أن يتضادي التلميذ في
أخطائه ؛ لأنه لا يعرف —مهما حاول — وجه الصواب ، وقد
يؤدي غسله في معونة الصواب إلى يأسه وقنوطه ، وأغلب الحال
إنه سوف تتقضى أيام الدراسة كلها دون أن يصل التلميذ إلى هدف /

محقق من التعليم بهذه الطريقة .. فلابد اذن من دور المعلم في التوجيه والارشاد

ثالثاً: طريقة الاصلاح الجزئي والجمعي : وهي طريقة وسط بين الطريقتين الاولتين ؛ اذ تعطى لكل من المدرس والتلميذ دورا في عملية الاصلاح ؛ فكفى بهذه الطريقة

١ - يقوم المدرس بالاصلاح الفردي الرمعى بعد الكتابة مباشرة او يعدما يقتصر لا تزيد على ثلاثة ايام حتى يكون التلاميذ على ذكر ما كتبوا ، فينيدوا من اصلاح اخطائهم فيه ، ولا تثبت هذه الاخطاء في الذهائم بتأجيل التبيه اليها واصلاحها .

ويتبنى للمدرس أن يكتفى بالتبني على أهم الأخطاء كالأخطاء النحوية والإملائية ، ويتفاوض عما هو أقل أهمية منها لفرصة أخرى ؛ حتى لا يوشك التطبيق يكتفي ما يجد من الأخطاء ، وحتى لا يتعصب هو بكلة الإصلاح .

٢ - وتحى، بعد ذلك فرصة الاصلاح الجماعي ، حين يترك المدرس للتلاميذ فرصة محاولته عن طريق وضع رموز فقط للأخطاء يعرف التلاميذ بدلاتها ، دون كتابة الصواب ، ويقوم التلميذ بنفسه بكتابة الصواب عليها ، فيوضع المدرس مثلا حرف (نون) رعا للنحو ، و (م) للإملاء ، و (ت) لترتيب الأفكار ، و (اس) للأسلوب الركيك ، و (ط) للتطويل مع الحشو ... الخ .

٣ - يوزع المدرس الكراسات على التلاميذ ، ويطلب في وقت محدد أن يصحح كل أخطاء بكتابة الصواب ، ثم يجمع الكراسات تانية لمراجعة اصلاح التلاميذ .

والمئيون من المدرسين يرجون جمع الكراسات لمراجعة الاصلاح الى حين يكتب التلاميذ الموضوع التالي ، فيجمعونها لاصلاح الموضوع الجديد ومراجعة اصلاح التلاميذ للموضوع السابق .

ويتبين أن يدون المدرس في مذكراته الخاصة الأخطاء الشائعة ليناشها مع التلاميذ ويشرح قواعدها ، ويمكن أن يجعل لهذه الأخطاء — اذا كبرت — حصة خاصة لمناقشتها «

رابعاً : طريقة التصحح النصفي بالتأليل :

وهي التي يصحح المدرس فيها نصف كراسات التلاميذ مرة ، والنصف الآخر مرة أخرى ، على أنه يتبع المدرس أن يقرأ النصف غير الصحيح ، ويشير إلى بعض الأخطاء فيه ؛ ليمنع عدم اكتراث التلاميذ بكتابته اذا علموا أنه لا يصحح »

وهذه طريقة غير جيدة ؛ لأن التلاميذ الذين تصحح كراساتهم سوف يضايقهم أن أخطاءهم أكثر من زملائهم ، دون اعتبار لأن هذا دورهم في التصحح ، ولأن التلاميذ الذين لا تصحح كراساتهم سوف لا يكرر ثون بكتابية موضوعاتهم مما حاول المدرس الاشارة الى شفورة الاهتمام بكتابتها ، وأنه سوف يراجمها ويأخذها في الاعتبار عند التقويم .

خامساً : طريقة استقلال المدرس بالأصلاح .

وهذه الطريقة التقنية في التصحح التي كان المدرس يقوم فيها بتصحيح كل أخطاء التلاميذ بنفسه بوضع الصواب بجوار الخطأ او إعلاه دون الالتفاء بالرءى اليه كما يحدث حالياً .

ولا شك أن هذه طريقة ضارة بكل من المدرس والتلميذ ؛ أما المدرس فواضح أنها سوف ترهقه ، وأما التلميذ فإنه سوف لا يقرأ — في الغالب — ما كتبه المدرس له من صواب الأخطاء ، وانذلك سوف يكرر أخطاءه . هذا وسوف لا يتمدد التلميذ بهذه الطريقة الامتناد على نفسه في البحث ، ولا تقوى عليه ملحة النقد والتبييز .

ننبهات :

أولاً : من وسائل تنمية التلاميذ في التعبير شفهياً وتحريرياً — كثرة الاطلاع

والقراءة في كتب الأدب ، وحفظ النصوص الجيدة من شعر ونثر فني ، مع الاشتراك في جمادات النشاط الأدبية ؛ كجامعة الخطابة والمناظرات والمحاضرات ، وجامعة الصحافة والإذاعة المدرسية .

ثانية: كتابة التلبيذ لموضوع التعبير التحريري يجب أن تكون داخل الفصل في حصة التعبير ، لا خارجها ، وأن تكون من الذاكرة لا من المذكرة ؛ لأن ذلك هو الشهان لفائدتهم من درس التعبير الشفهي ، وحفظهم للعناصر والأنكار والأساليب الجيدة فيه ، ولأن ذلك هو الذي يدرّبهم ويربيهم عادة الكتابة الجيدة ، وسرعتها ، واحتاطتها بال موضوع في وقت محدد .

وهي حصة التعبير التحريري ليس من المستحسن أن يصحح المدرس البعض التلبيذ خطأههم التي يلاحظها أثناء المرور عليهم ، فقد يكون ذلك سبباً في التشويش على بقية التلاميذ ، كما قد يكون سبباً في قطع سلسلة انكار الطبيذ الصحيح له ، وعدم تمكنه من موصلة الكتابة باحسنان واتصال .

ثالثاً: تقييم التلاميذ في التعبير التحريري مشكلة صعبة يواجهها كل من يتصدى لها ، ويعرفها كل من مارسها ، فرب موضوع ينفعه مصحح أعلى درجة من درجات التقدير ، وبهبط به غيره إلى ادنى الدرجات ، بل رب موضوع ينفعه مصحح أعلى درجة ، لا يجد له هو نفسه إذا عرض عليه في وقت آخر الاستحقاق أقل درجة ، وبرد ذلك أن أفر التقدير للتعبير راجع إلى أمور اعتبارية منها :

- ١ - مزاج المدرس الخاص ، ومستواه العقلي ، ووجهة نظره في الفن والأدب والحياة .
- ٢ - مدى اهتمامه بالشكل والأسلوب ، أو بالمضمون والأنكار .
- ٣ - حالته الوجدانية عند التصحيح من رضا وسرور ، أو ضيق ونفور .

٤ - مدى علاقته بالتبذيد الذي يصحح له ، أو رأيه الشخصي
في مدى قدرة ...

ولهذا ينبغي للدرس أن يتجرد حين التصحح من أهماته الشخصية ، وأن يعطي كلًا من الأسلوب والمحسون حقه في التقدير ، ولا يدع لانفعالاته ولا لعلاقاته السلبية بالتبذيد وتقديره لمستواه — التأثير على تقديره الجديد له

رابعًا : على المدرس بعد تقدير درجة التبذيد — جزء من التقييم — أن يتنى على التبذيد المجد الفوري أمام زملائه ليزيداد تقدما ، وقد يطلب منه قراءة ما كتبه ليكون رأيه مصحوباً بدليل عليه ، أما التبذيد الضميف ؛ فنان كان ضعفه لتصور في قواعد الذهنية — على المدرس أن يشجعه ولا ينبطح عزيمته ، وإن كان ضعفه ليس قصوراً بل نقصيراً لمليحاسبه عليه على قدره بما يردهمه . ولتكن الشساعدة التصحح قبل التقييم ، والتقييم قبل المتاب ، والعقاب المعنى قبل العقاب المادي ، وأخر الدواء الكى (١) .

(١) النهج الحديث ح. ٢، ص. ٣٥٧.

ال التربية الدينية

أهدافها : الدين عقيدة وشريعة وسلوك ، ماهداف التربية الدينية ثلاثة :

- ١ - تثبيت المعتقدات الصحيحة في نفوس التلاميذ ، وتشمل الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وكل ما أخبر به الدين من الغيبات .
- ٢ - تعليم أحكام الشريعة من عبادات ومعاملات .
- ٣ - الترغيب في الفضائل والتغفير من الرذائل .

وسائل تحقيق الأهداف :

هناك طريقتان ل التربية التعليمية الدينية ، والطريقتان يكمل أحدهما الآخر :

- ١ - الطريق الأول هو طريق المدرسة ، وهو الطريق المباشر للدراسة الدينية المنظمة .

٢ - والطريق الثاني هو طريق الحياة والناس ، وهو الطريق غير المباشر للدراسة الدين ، وإن غاية هذا الطريق لتعادل غاية طريق المدرسة ، بل ربما غايتها : إذ من السهل اكتساب الإنسان للمعارف والخبرات عن طريق التقليد والقتدة ، وما يكتسبه الإنسان عن هذا الطريق يبقى معه بوجه سلوكه دون أن يطرأ عليه تنسیان .

وتعنى بهذا الطريق ما يفيده التلميذ من الدين والأخلاق في البيت من الآبوين والأخوة ، وفي البيئة المحلية من الجيرة والرفقة ، وفي المجتمع كله من الناس ، ومن أجهزة الإعلام : من إذاعة مسوعة ومرثية ومسرح ودار خيالة وصحافة وكتب وجلات ، ومن أئمة وخطب ورحلات ، ومن كل نشاط من أنشطة الحياة .

وسبيل تعليم الدين من خلال هذين الطريقين هو ما قد يصادفه
التلبيذ فيما يتصل بالعقيدة والشريعة والسلوك ، اي بما يسمى او
يقرؤه من :

- ١ - القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة ، فهما أصل الدين في كل شيء .
- ٢ - علم التوحيد ، ففيه عرض للمعتقد الصحيح .
- ٣ - علم الفقه ، ففيه تفصيل للشريعة والحكمها من عبادات ومعاملات .
- ٤ - علم السيرة ، ففيه بيان لسير الرسول الاعظم وخلفائه الراشدين وصحابيه الكرام وأحداث الإسلام الكبرى .
- ٥ - التهذيب والأخلاق ، وفيه ما أمر به الدين من الفضائل وما نهى عنه من الرذائل .

فروع مادة الدين : مادة الدين تشمل الفروع الآتية :

- ١ - القرآن الكريم .
- ٢ - الحديث النبوى الشريف .
- ٣ - العقائد .
- ٤ - العبادات والمعاملات .
- ٥ - السيرة .
- ٦ - التهذيب .

المبادىء العامة لتدريس فروع الدين : هناك مبادىء عامة يتبعها
يقوم عليها تدريس الدين عامة في جميع فروعه ، وهي :

- ١ - اعطاء المدرس القدرة من نفسه للتلبيذ بسلوكه الذي يترسم فيه
لخطا الدين .
- ٢ - ربط فروع الدين بعضها ببعض .

- ٣ — استغلال المناسبات الدينية لزيادة فهم الدين والارتباط به بربط روحي متين .
- ٤ — استغلال الاحداث والمناسبات العامة والتجارب والظروف الخاصة لربط الدين بالحياة ؛ ليكون لما يدرسه التلميذ فيه معنى وقيمة ، فيتمكن من تفوسهم اشد تمكن .
- ٥ — برامة مستوى التلاميذ الريفي والمعتملي واللغوبي ، فيعطون ما يناسب هذا المستوى حتى لا ينعكس المقصود من تدريس الدين بتحميمه ما هو فوق طاقتهم .
- ٦ — الاشارة من حين لآخر الى عجائب خلق الله في الكون والنفس ، لتشفيت الانسان بالله وقوته وقدرته ، ثم الانتهاء باواصره وهي ما ابرأ به الدين والانتهاء عن تواهيه وهي ما نهى عنه الدين .
- ٧ — اداحة الفرصة للتلמיד من وقت لآخر للقاء الحر خارج ساعات الدراسة مع المدرس ومن يدعوه من رجال الدين ؛ لعرض مشكلات التلاميذ الدينية والاجابات المسجحة عنها .

أولاً — تدريس القرآن الكريم

الأغراض تدريس القرآن الكريم :

- على المدرس وهو يدرس القرآن الكريم ان يضع في اعتباره تحقيق الأغراض الآتية :
- ١ — بيان أن القرآن الكريم هو المصدر الأول والأساسي لل التشريع وتصحيح العقيدة .
 - ٢ — أن على المسلم أن يتادب بآداب القرآن الكريم .
 - ٣ — تهدئة النفوس والخواطر المجددة بما يعرضه القرآن من آيات الابلاء .
 - ٤ — استخلاص العبر والعلمات من أحداث التاريخ وقصص الأولين في القرآن الكريم .

طريقة تدريس القرآن الكريم :

يدرس القرآن في درسين ، أحدهما : درس الدين ، والثاني : درس النصوص . وطريقة تدريسه تختلف في كل واحد منها عن الآخر .

١ - على دروس الدين - وهي التي تحن بمحمد الحديث عنها - يكون تدريس القرآن الكريم كتدريس المطلعة سواء بسواء .

٢ - وفي دروس الأدب والنصوص يكون تدريس القرآن الكريم كتدريس النصوص الأدبية .

وسواء أكان تدريس القرآن في درس دين أو أدب ونصوص - فإنه ينبغي مراعاة ما يلى فيه :

١ - أن تتضمن مقدمة الدرس بياناً لسبب التزول أن وجد .

٢ - أن تستخلص الآداب والأحكام الشرعية منه .

وفي دروس الدين ينبغي أن يتبع المدرس الخطوات الآتية معاشرة إلى ما سبق :

١ - المقدمة ، وتتضمن سبب تزول الآيات الكريمة .

٢ - قراءة الآيات قراءة نموذجية كما في درس القرآن ، مع الترتيل والضبط السليم .

٣ - قراءة التلاميذ للنص القرآني قراءة مسامحة في وقت محدد ، للتعرف على انكاره وتحديد الصعوبات اللغوية وغيرها فيه .

٤ - المنشأة في معانى المفردات اللغوية والعبارات الصعبة وكتابتها على السبورة .

٥ - تكليف التلاميذ بشرح الآيات على قدر ملائتهم ، فإن استطاعواه كان بها ، والا قام المدرس عنهم بالشرح ، وكتبه على السبورة .

٦ - تكليف التلاميذ بقراءة النص قراءة ثانية ، لإجادته القراءة ، وسيعيتهم على ذلك خفهم لمعانى الانفاظ والعبارات .

- ٧ - بيان ما في هذه الأحكام من نوع كبير للفرد والمجتمع ، وما في أصلها من ضرر بالغ عليهم .
- ٨ - تكليف التلاميذ باستنباط الأحكام والأدلة التي استندت عليها الآيات ، وكتابتها على السبورة .
- ٩ - الربط بين الآيات القرآنية في النص ، والأحاديث النبوية والقصص والسير لربطه بها (١) .

ثانياً - تدريس الحديث

أغراض تدريس الحديث :

على المدرس وهو يدرس الحديث الشريف أن يحقق الأغراض الآتية منه :

- ١ - أنه المصدر الثاني للتشريع الإسلامي ، فقد قال عليه السلام : « تركت فيكم ما ان تمسكتم به لن تضلوا بعدى : كتاب الله وسنتي » .
- ٢ - أنه جاء لتفصيل مجمل أو تفسير مبهم في القرآن الكريم ، أو لاصدار حكم لم يرد في الحكم عليه في القرآن الكريم نص .

طريقة تدريس الحديث الشريف :

كراتيفة تدريس القرآن الكريم ، غير أنه ليس مطلوباً في قراءته الترتيل

(١) **ملاحظة :** يمكن كتابة التلاميذ لواجب القرآن الكريم بالخط الامالي الحديث لعدم الخلط بين خطين ، كما يمكن كتابتهم له بالخط العثماني القرآن بما سلف العمل به وتقريباً ، وإن القرآن سواء كتب بالخط العثماني أو غيره في حاجة إلى أن يقرأه القراء الجديد متقدراً بحافظ حتى لا يلحن فيه ، ولكننا نرى أن كتابة التلاميذ للقرآن بالخط العثماني غير ضرورية وهي ملائمة مشوّشة على قواعد الإملاء الجديدة ، فينبغي أن يكتب التلاميذ القرآن بالخط الامالي الحديث ، ولا مانع من تثبيته المدرس إلى الفرق بينه وبين المصحف ..

المطلوب في تلاوة القرآن الكريم ، واتباع مطلوب مجرد القراءة الصحيحة

المضبوطة .

ثالثاً - تدريس المقاديد :

أغراض تدريس المقاديد :

١ - بث المقاديد الدينية الصحيحة في نفوس التلاميذ ، وأولئك الائيان بالله وقدرته وعظمته من خلال النظر في ملوك السموات والأرض ، وفي

خلق الإنسان ذاته .

٢ - الإيمان برسل الله وبيهود عليه السلام خاتما للنبيين والمرسلين ، والإيمان بملائكة الله وكتبه ، واليوم الآخر وما به من ثواب وعقاب وجنة ونار .

طريقة تدريس المقاديد :

١ - عرض الآيات القرآنية التي تأمر بالنظر في ملوك السموات والأرض وما خلق الله تعالى من عجائب تندموا إلى الإيمان بالله وقدرته ، وعرض الآيات القرآنية التي تصور أحوال الأمم التي كفرت بالله معاقبها الله وأهلها والتي آمنت به فرفع شأنها ، وعرض الآيات التي تشير إلى صفات الله واتصاله بالكمالات .

٢ - دراسة هذه الآيات بالطريقة التي يدرس بها القرآن الكريم ، مع ربطها بالأحاديث الشريفة التي في موضوعها ما أمكن .

٣ - ربط الدليل المعنوي بحسب مستوى التلاميذ بالدليل النظري على ما سبق .

رابعاً - تدريس العبادات :

أغراض تدريس العبادات :

١ - تعريف التلاميذ بالعبادات التي ترضها الله ، وهي الصلاة والزكاة

والصوم والحج . وقد جمعت هذه العبادات مع العقيدة الإسلامية في قوله عليه السلام : « ينـى إلـا إلـه إلـه وـاـنـه مـحـمـدـوـرـسـوـلـهـ ، وـاتـامـ الصـلـاةـ ، وـاتـاءـ الزـكـةـ ، وـصـومـ رـضـانـ ، وـحـجـ الـبـيـتـ منـ اـسـطـاعـ إـلـيـهـ سـبـيلـاـ » .

٢ - بيان أن أداء هذه العبادات مصلحة لكل من الفرد والمجتمع ، كما تشير إلى ذلك آيات القرآن الكريم من مثل : « إن الصلاة تهـيـنـ عنـ الفـحـشـاءـ وـالـنـكـرـ » ، « نـذـرـاـ مـنـ أـمـوـالـمـ صـنـفـةـ تـظـهـرـهـ وـتـزـكـيـهـ بـهـاـ » ، « وـأـنـ تـصـوـمـواـ خـيـرـ لـكـمـ » ، « وـأـنـ فـيـ النـاسـ بـالـحـجـ يـاتـوـكـ رـجـالـ وـعـلـىـ كـلـ ضـلـلـ يـاتـيـنـ مـنـ كـلـ فـيـعـ عـيـقـ ، لـيـشـهـدـواـ مـنـافـعـ لـهـمـ » .

٣ - بيان أن على كل مسلم ومسلمة أداء هذه الفرائض بالكيفية المبينة في حكم الفقه .

طريقة تدريس العبادات :

ال موضوع والصلة :

أولاً : يعلم المدرس التلاميذ الموضوع والصلة متدرجًا معهم في ذلك حسب المراحل الآتية :

١ - المحاكاة في السنوات الأولى للمرحلة الابتدائية أي محاكاة التلاميذ للمدرس في توضئه وصلاته . ويعينه على ذلك محاكاة التلاميذ لاتباعهم فيها في بيونهم .

٢ - المنشطة في الأركان والستن والمستحبات ، وكتابتها على السبورة في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

٣ - بيان حكم تشريع الموضوع والصلة في المرحلة الاعدادية لاحقة ذلك إلى نمو مدارك التلاميذ .

ثانياً : في مراحل الدراسة النظرية يستدل المدرس على الموضوع
والصلة بالقرآن الكريم والحديث الشريف «

ثالثاً : بعد أن يعرف التلاميذ الملوّات الخمس يتطلّبون اتساع
الصلوات الأخرى : كصلاة الجمعة ، والعيدين ، وصلاة المسافر .. ولكن
يتحقق المدرس ويتأكد مما سبق ، ملابد أن يكون بالدراسة مصلٍّ جهز بما يسمح
بالصلاوة فيه من غرض وصنایع دورات بياء ، وعلى بدرس اللغة العربية —
ويحق لغيره ممّن يحسنون قراءة القرآن من المدرسين أو كبار الطلاب —
أن يرموا الطلاب المسلمين «

الصيام :
يدرس الصوم في شهر الصوم ، وللتلاميذ الذين هم في سن يجب عليهم
نفيه الصوم . وطريقة تدريسيه : إن ينادى المدرس التلاميذ في خواصه حتى يعرّفوا
حقيقة ، وبفتراته ، وب بدايته ، ونهايته ، وحكمة مشروعته ، ثم الصلاة
المنجية في رمضان كالترابيع ، وفي غيره كالأيام الستة عتب عيد الفطر ،
والناسع والعasher من المحرم . ويربط المدرس بين أحكامه والقرآن الكريم
والآداب الشرفية والسيرة العطرة .

الحج :
ويدرس الحج في موسم الحج للتلاميذ الذين كبروا واستقررت إلى
حد ما عواطفهم وقويت الروح الاجتماعية لديهم ، أي في أواخر التعليم
الإعدادي .

وطريقة تدريسيه كثيرة بالمناقشة والاستبatement وبالاستدلال عليه من
القرآن والحديث . على أنه من المفيد كثيراً استخدام وسائل الإيصال من
خرائط ورسوم تبين مناسك الحج .

الزكاة :
وتدرس الزكاة في نهاية رمضان للتلاميذ الكبار كذلك بالمناقشة فيها .

وفي حكمتها والاستدلال عليها كما سبق . ويفيد فيها أن تكون المدرسة والبيت
قد يتأثرا في التهذيب روح التصدق والاحسان والقدرة ، كما ينفي تأسيس جماعات
البر في المدرسة . ويعده زكاة النظر ثانية زكاة المال والتجارة ، فيعرف المدرس
النهذف بمنصب الزكاة في كل ويدرجه بمستوى حسابية عليها .

خامساً تدريس السير والتهذيب :

السير : هي سيرة الرسول عليه السلام وخلفائه والسلط الصالح ، وسر
الأباء والرسلين والصالحين ، والتهذيب : هو الأخلاق التي يدعو إليها
الدين .

والمقصود منها هو : تقويم الأخلاق وتعديل سلوك المتعلمين وهو غاية
الدراسات الدينية كلها . وهو يتحقق بطريق غير مباشر في السير ، وبطريق
مباشر في التهذيب .

وتهذيب الأخلاق المستهدف من السير والتهذيب يحتاج إلى مرحلة
التهذيب العملي ثم مرحلة التهذيب النظري ، والمرحلة الأولى تعنى اعطاء
التلذذ القدرة في الأخلاق : في البيت ، والمدرسة وخارجها . وقد قيل :
« صوت الأعمال أعلى من صوت الأقوال » ، وقال الفزالي : « حال رجل
في الف رجل أقوى من قول ألف رجل في رجل » . وبما أن بعد القدوة
الاقتداء ، ثم التكرار يغير توقف ، ثم التواب على الفعل والعقاب على
الترك .

طريقة تدريس السير :

الطريقة الالقائية والاستباقية ، لاستخلاص الأهداف من دراسة السيرة
وبيان أثر هذه الدراسة على الفرد والمجتمع . ويجب الاستدلال على الخلق
المستبدلة والحكم الشرعي بالقرآن والحديث .

طريقة تدريس التهذيب :

يختار المدرس من قصص الرسول والسلف ما ينجلى فيها الخلق الذى يريد الحديث عنه ، ثم يستنبط من القصة الخلق المطلوب ، وما يتربى على اتباع الفرد والمجتمع له من آثار طيبة وعلى تركه من آثار سلبية ، رابطا بين الأخلاق المستنبطة ، والكتاب والسنّة ، وبين واقع التلاميذ وأحداث الحياة ويطلب التلاميذ بحكاية ما يسمون من قصص مشابهة .

الخطوة الأولى : تلقي المدرس لقصص الرسول والسلف ، ثم يطلب من التلاميذ إخراج ما ينجلى فيها من خلق مطلوب ، وما يتربى على اتباعه من آثار طيبة ، وعلى تركه من آثار سلبية .

الخطوة الثانية : تلقي المدرس لقصص الرسول والسلف ، ثم يطلب من التلاميذ إخراج ما ينجلى فيها من خلق مطلوب ، وما يتربى على اتباعه من آثار طيبة ، وعلى تركه من آثار سلبية .

الخطوة الثالثة : تلقي المدرس لقصص الرسول والسلف ، ثم يطلب من التلاميذ إخراج ما ينجلى فيها من خلق مطلوب ، وما يتربى على اتباعه من آثار طيبة ، وعلى تركه من آثار سلبية .

الخطوة الرابعة :

تلقي المدرس لقصص الرسول والسلف ، ثم يطلب من التلاميذ إخراج ما ينجلى فيها من خلق مطلوب ، وما يتربى على اتباعه من آثار طيبة ، وعلى تركه من آثار سلبية .

المراجع

- ١ - أصول التربية وقواعد التدريس - مكتبة مصر - الطبعة الأولى .
محمد عطية الإبراشي :
- ٢ - الأصول التربوية - دار المعارف - الطبعة الثانية - سنة ١٩٦٨ .
د . حسين سليمان قورة :
- ٣ - الأصول الحديثة لتدريس اللغة والتربية الدينية - دار نهضة مصر -
سنة ١٩٧١ .
على الجبلاطي - وأبو الفتوح التواتى :
- ٤ - الابلأء والتقطيم في الكتابة العربية - مكتبة غريب - الطبعة الثانية -
سنة ١٩٧٥ .
عبد العليم ابراهيم :
- ٥ - تدريس اللغة العربية - دار المعارف - سنة ١٩٧١ .
د . محمد صلاح الدين مجاور :
- ٦ - التربية وطرق التدريس ج ١ - دار المعارف - سنة ١٩٦٩ .
صالح عبد العزيز :
- ٧ - التربية وطرق التدريس ج ٢ - دار المعارف - سنة ١٩٧١ .
صالح عبد العزيز :
- ٨ - تعليم اللغة العربية - دار المعارف - الطبعة الثانية - سنة ١٩٧٢ .
د . حسين سليمان قورة :
- ٩ - طرق تدريس اللغة العربية - مكتبة غريب .
د . عبد المتم حسين عبد العال :
- ١٠ - خروع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية - مطبعة كوسننا توماس -
سنة ١٩٥٠ .
عبد الحميد أبو العزم :

- ١٦ - عن القراءة - مكتبة الأنجلو :
د . عز الدين فراج :
- ١٧ - القراءة الوظيفية - مكتبة مصر :
رونالد بيران ترجمة د . محمد قدرى لطلى :
- ١٨ - النصمة في التربية : أصولها النفسية - تطورها - مادتها وطريقها
سردها دار المعرف - الطبعة الثالثة سنة ١٩٥٦ :
د . عبد العزيز عبد المجيد :
- ١٩ - لغة العرب وكيف تنهض بها :
محمد بطية الإبراشي :
- ٢٠ - اللغة العربية : أصولها النفسية وطرق تدريسها (جزآن) دار المعرف -
الطبعة الثانية .
د . عبد العزيز عبد المجيد :
- ٢١ - محاضرات عن طرق تعليم القراءة - وزارة المعرف العمومية -
سنة ١٩٥٠ :
وليم جراري - ترجمة نخبة من الأساتذة :
- ٢٢ - المعلم في اللغة العربية المرحلة الثانوية - الشئون العامة للتربية
والتعليم - سنة ١٩٥٥ :
عبد العليم إبراهيم :
- ٢٣ - الموجه الفنى لدرس اللغة العربية - دار المعرف - الطبعة الثانية -
سنة ١٩٦٢ :
عبد العليم إبراهيم :
- ٢٤ - نشأة اللغة عند الإنسان والطفل - دار الفكر العربي - سنة ١٩٤٧ :
د . على عبد الواحد واق :
- ٢٥ - النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس جزآن - الجزء
الثانى - مكتبة نهضة مصر - سنة ١٩٥٨ :
حامد عبد القادر :

محتوى الموسوعات

رقم الصفحة	الموضوع
	مقدمة
٥ - ٣	تقديم للأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مخلوع
	الباب الأول
١٢٦ - ٩	مهنة التدريس : الوظائف ومتطلباتها
١٤ - ٩	مهنة التدريس
	العلم والفن في التدريس : ١٠ ، التربية والتعلم
	والتعلم : ١٢ ، المعلم : ١٣ ، صفات المعلم : ١٤
	اللغة واللغة العربية
٧٦ - ١٨	اللغة : ١٨ ، نصرع اللهجات عن اللشان : ١٨ ، اللغة النسودجية لكل لهجة : ١٨
	اللغة العربية : نسبةها وبدايتها : ١٩ ، ميزاتها : ١٩ ، انتقال اثر تعلم اللغة العربية : ٢٢
	وسائل التعبير ومكان اللغة منها : ٢٣ ، نشأة اللغة : ٢٧
	تطور اللغة او مراحل نموها : ٣٥ ، وظائف اللغة : ٣٤
	تحقيق اللغة العربية لوظائفها : ٣٧ ، اهداف اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة : ٣٩
	اقسام اللغة : ٤٩ ، وحدة اللغة : ٥١ ، درجات تعليم اللغة العربية : ٥٢ ، مسميات اللغة : ٥٣
	اللغة العربية واسلوب تدليها : ٥٥ ، اسلوب التدليل في تعلم اللغة العربية : ٥٦

رقم الصفحة	الموضوع
من المورد :	طروح اللغة العربية : الصلة بينها ، وصلتها بغيرها
٧٨ — ٧٤	٥٥ — قواعد التدريس العامة
٨٠ — ٧٨	٦٣ — شروط التعليم الجيد
٨١ — ٨٠	٦٤ — اعداد الدروس
٨٨ — ٨١	٦٥ — طريقة التدريس الأساسيتان
أولاً :	٦٦ — طريقة هربارت في التدريس : ٤٨٢ ، ثانياً :
طريقة حل المسكلات :	٦٧ — مقارنة بين طريقيتي
هربارت وديوي :	٦٨ — طرق التدريس
١١٥ — ٨٩	الطريقة بمعناها العام ، والمتضمن بالطريقة في التربية : ٤٨٩ ، أنواع طرق التدريس : ٩١ ، طرق التدريس التقديمة :
١ — الطريقة الانطالية :	٩٤
٢ — الطريقة التقافية :	٩٥
٣ — الطريقة التحاورية :	٩٦
٤ — الطريقة الاستقرائية :	٩٦
٥ — الطريقة القياسية :	٩٨
٦ — الطريقة الاستقرائية القياسية :	٩٩
بعض طرق التربية الحديثة	
أولاً — طريقة منتصوري :	٩٩ ، ثانياً طريقة
دالتون :	١٠٤ ، ثالثاً — طريقة المشروع : ٤١١٠
رابعاً — طريقة الوحدات :	١١٥
الوسائل المعينة على التدريس	
افتتاحها :	١١١٨ — الوسائل اللغوية :
الحسبية :	٤٤٠
تجهيز المسبورة في وسائل الابصاج :	١٢٢

رقم المهمة	الموضوع
باب الثاني	
٧٧ - ١٢٣ ١٣٥ - ١٢٣	خروع اللغة العربية وال التربية البدنية وطرق تدريسها أولاً - القراءة اغراض تعلم القراءة : ١٢٣ ، اغراض تدريس القراءة : ١٢٥ ، انواع القراءة : ١ - القراءة الجهرية : ١٢٦ ، ٢ - القراءة الصامتة : ١٢٩ ، ٣ - القراءة الحرة : ٤ ، ٤ - القراءة السمعية ضعف التلاميذ في القراءة : ١٣٢ ، علاج ضعف القراءة : ١٣٤
١٤٨ - ١٣٦	القصة وتدريسها أهمية القصة : ١٣٦ ، مجالات القصة في التعليم : ١٣٨ ، انواع القصة من حيث بناؤها وحجمها وأهدافها : ١٣٩ ، مقومات القصة : ١٤٠ ، خطوات تدريس القصة : ١٤٥
١٦٧ - ١٤٩	أغراضها : ١٤٩ ، طريقة تدريس القواعد : ١٥٠ ، الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد : ١٥١ ، طريقة هربارت في تعليم القواعد : ١٥٢ ، الطريقة الائتماسية في تدريس القواعد : ١٥٣ ، التطبيق على القواعد : ١٥٤ ، شروط التطبيق : ١٥٤ ، انواع التطبيق : أولاً : التطبيق الشفوي : ١٥٥ ، ثانياً : التطبيق التحريري : ١٥٦ ، تصحيح كراسات التطبيق : ١٥٧ ، اسباب ضعف التلاميذ في القواعد : ١٥٨ ، نماذج لدوروس عملية في القواعد : ١٦٠

رقم الصفحة	الموضوع
٢٢٢ — ١٦٨	الدراسات الأدبية
١٦٩ — ١٦٨	أولاً — الأنثى
١٦٨ : مكانتها في مراحل التعليم : ١٦٩	عوائدها : ١٦٨ ، عوائدها في مراحل التعليم : ١٦٩
طريقة تدريس الأنثى : ١٦٩	طريقة تدريس الأنثى : ١٦٩
١٧٠ — ١٧٢	ثانياً — المحفوظات
١٧٠ : شرط قطعة المحفوظات : ١٧٠ ، عوائدها : ١٧٠	شرط قطعة المحفوظات : ١٧٠ ، عوائدها : ١٧٠
١٧١ : طريقة تدريس المحفوظات : ١٧١ ، درس نموذجي في	طريقة تدريس المحفوظات : ١٧١ ، درس نموذجي في
١٧٢ : المحفوظات	المحفوظات : ١٧٢
١٧٩ — ١٨٠	طرق الحفظ والعوامل التي تساعد عليه
١٧٩ : طرق الحفظ : ١٧٩ ، العوامل المساعدة على سرعة	طرق الحفظ : ١٧٩ ، العوامل المساعدة على سرعة
١٨٠ : الحفظ	الحفظ : ١٨٠
١٨٢ — ١٨٣	ثالثاً — النصوص الأدبية
١٨٣ : معنى النص الأدبي : ١٨٣ ، أغراض دراسة النص	معنى النص الأدبي : ١٨٣ ، أغراض دراسة النص
١٨٤ : الأدب	الأدب : ١٨٤
١٨٥ : طريقة اختبار النصوص الأدبية : ١٨٥	طريقة اختبار النصوص الأدبية : ١٨٥ ، طريقة
١٨٦ : تدريس النص الأدبي	تدريس النص الأدبي : ١٨٦
١٨٧ : نموذج للتدوين الأدبي في نص كامل : ١٨٧	نموذج للتدوين الأدبي في نص كامل : ١٨٧
١٩٣ — ٣٠٠	رابعاً — تاريخ الأدب
١٩٤ : متن يدرس : ١٩٤ ، تطور تدريس تاريخ الأدب	متن يدرس : ١٩٤ ، تطور تدريس تاريخ الأدب
١٩٦ : نموذج لدرس في تاريخ الأدب : ١٩٦	نموذج لدرس في تاريخ الأدب : ١٩٦
٢٠١ — ٢٢٣	خامساً — البلاغة
٢٠١ : قيمتها في الدراسات الأدبية : ٢٠١ ، الغرض من	قيمتها في الدراسات الأدبية : ٢٠١ ، الغرض من
٢٠٢ : دراسة البلاغة (٢)	دراسة البلاغة (٢) : ٢٠٢
٢٠٢ : درس البلاغة بين القديم والحديث : ٢٠٢	درس البلاغة بين القديم وال الحديث : ٢٠٢

رقم الصفحة	الموضوع
٤٦٠ - ٤٦٢	الأسن العالية لتدريس البلاغة : ٤٠٤ ، طريقة تدريس البلاغة : ٤٠٦ ، نموذج لدرس في التقد والبلاغة : ٤٠٧ ، نموذج لتدريس صورة بلاغية في نص أدبي : ٤١٢ ، نموذج لتدريس صورة بلاغية في مجموعة نصوص : ٤١٦ .
٤٦٣ - ٤٦٤	الكتابية
٤٦٥ - ٤٦٧	المقصود بها ، و تاريخ الكتابة ، و مراحلها : ٤٢٤ ، أغراض الكتابة و موادها : ٤٢٥ ، قيمة الكتابة العربية : ٤٢٦ .
٤٦٨ - ٤٦٩	أولاً - الخط
٤٦٩ - ٤٧٠	أهداف الخط وأصل الخط العربي : ٤٢٨ ، هل جمال الخط يكتسب ؟ ٤٢٩ ، تجويد الخط في المدارس : ٤٢٩ ، أنواع الخط : ٤٣٠ ، الوسائل المستخدمة في تعليم الخط : ٤٣٠ ، طريقة تدريس الخط : ٤٣١ .
٤٧١ - ٤٧٣	ثانياً - الاملاء
٤٧٣ - ٤٧٤	أهدافها والشروط الازمة في قطع الاملاء : ٤٢٢ ، أنواع الاملاء وخطوات السير في درس الاملاء : ٤٢٣ ، طرق تصحيح الاملاء ، و تحديد المدرس للخطاء وعلاقة الاملاء بغيره : ٤٢٥ ، تواعد الاملاء الميسرة كما رأها المجمع اللغوي : ٤٢٦ ، علامات الترقيم ومواضعها : ٤٢٨ .
٤٧٤ - ٤٧٥	ثالثاً - التعبير
٤٧٥ - ٤٧٦	أهمية وغرضه وأركانه : ٤٢٣ ، أنواع التعبير : ٤٢٤ .

رقم الصفحة	الموضوع
٤٤٥	التعبير الشفهي : أهميته وأغراضه وأساليبه :
٤٤٨	موضوعات التعبير وأسس اختيارها :
٤٤٨	طريقة تدريس التعبير الشفهي :
٤٥٠	ما يراهن في التعبير الشفهي :
٤٥٠	التصحيح في دروس التعبير الشفهي :
٤٥١	مهارات المطلوبة في كل من التعبيرين الشفهي
٤٥٢	والتحريري :
٤٥٣	وسائل اكتساب التلاميذ مهارات
٤٥٣	التعبير :
٤٥٣	طرق تصحيح التعبير التحريري :
٤٦١ - ٤٧٠	التربية الدينية
٤٦٢	مادة الدين : ٤٦٢ ، المبادئ العامة لتدريس فروع
٤٦٢	الدين :
٤٦٣	أولاً - تدريس القرآن الكريم
٤٦٤	أغراض تدريس القرآن الكريم :
٤٦٤	طريقة تدريس القرآن الكريم :
٤٦٤	ثانياً - تدريس الحديث الشريف
٤٦٥	أغراض تدريس الحديث الشريف :
٤٦٥	طريقة تدريس الحديث الشريف :
٤٦٥	ثالثاً - تدريس العقائد
٤٦٦	أغراض تدريس العقائد :
٤٦٦	طريقة تدريس العقائد :
٤٦٦	رابعاً - تدريس العبادات
٤٦٦	أغراض تدريس العبادات :
٤٦٧	طريقة تدريس
٤٦٧	العبادات : الوضوء والصلوة :
٤٦٨	الصيام :
٤٦٨	الحج :
٤٦٨	الزكاة :

خامساً - تدريس السير والتهذيب
تعريف السير : ٢٦٩ ، الفرض منها : ٢٦٩ ،
طريقة تدريس السير : ٢٦٩
طريقة تدريس التهذيب : ٢٧٠

٢٧١

الراجع

رقم الإيداع ٨٢/٥١٧٣
الت رقم الدولي ٤ — ٦٥٠ — ٠٢ — ٩٧٧

دار المظاير الطاغية
٤٤ شارع سامي - بيت المقدس
القدس - فلسطين ٦٥٠

٢٧٩

